ROK V. 1 STYCZNIA 1933 R. Nr. 1

Ѓuin

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

REDAGUJE KOMITET REDAKCYJNY

291

WARSZAWA
REDAKCJA I ADMINISTRACJA: SENATORSKA 19.
WYDAWCA: STOWARZYSZENIE CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO
NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
KONTO P. K. O. 21.442

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: W. ROGALCZYK.

LISTA STAŁYCH WSPÓŁPRACOWNIKÓW

Prof. Dr. Stefan Baley
Prof. Dr. Ludwik Jaxa-Bykowski
Ks. Dr. Piotr Chojnacki
Prof. Dr. Ludwika Dobrzyńska-Rybicka
Ks. Dr. Mieczysław Dybowski
Leon Dymek
Dr. Stefan Frycz
Dr. Zofja Korczyńska
Dr. Jan Kuchta
Prof. Dr. Józef Lewicki
Józef Lubczyński
Ks. Dr. Karol Mazurkiewicz
Dr. Tadeusz Mikułowski
Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński
Zofja Narutowicz-Krassowska
Dr. Irena Pannenkowa
Prof. Dr. Eugenjusz Piasecki
Dr. Antoni Ryniewicz
Prof. Dr. Witold Rubczyński
Stanisław Sedlaczek
Ignacy Stein
Franciszek Śniehota
Dr. Bogdan Suchodolski
Dr. Tadeusz Strumiłło
Prof. Dr. Stefan Szuman
Dr. Marjan Wachowski
Prof. Dr. Wiktor Wąsik
Dr. Zygmunt Ziembiński

Prenumerata na rok 1933.

Prosimy uprzejmie tych Szan. Prenumeratorów, którzy jeszcze nie uiścili prenumeraty za rok 1933, o wpłacenie należytości załączonym czekiem na P. K. O. Nr. 21.442.

ADMINISTRACJA
Kwartalnika Pedagogicznego.

ROK V. 1 STYCZNIA 1933 R. Nr. 1

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH



STANISŁAW KOT.

PODSTAWY HISTORYCZNE WSPÓŁCZESNEJ ORGANIZACJI SZKÓŁ AKADEMICKICH*)

Znoszenie katedr, przenoszenie i usuwanie profesorów pod pretekstem zmian organizacyjnych; zniesienie władzy kierowniczej senatów na rzecz rektora-przełożonego, uzależnienie profesorów i toku spraw od rektora, który z kolei uzależniony zostaje od ministra, wykluczanie od katedr kandydatów pożądanych przez fakultety a mianowanie profesorów wbrew życzeniu i ocenie fakultetów, zaostrzenie przepisów dyscyplinarnych wobec profesorów i młodzieży, zniesienie swobody stowarzyszeń studenckich, oddanie gmachów i sal akademickich do rozporządzenia policji — wszystkie te środki wprowadzone w projekcie nowej ustawy o szkołach akademickich w Polsce, zmierzają do zupełnego przekształcenia ustroju, jakim dotąd cieszyły się szkoły akademickie w Polsce. Aby ocenić celowość i doniosłość tych zarządzeń, trzeba sięgnąć do perspektywy historycznej. Instytucje bowiem samorządu szkół akademickich, zjawiska to nie nowe, ale posiadają obfitą historję swoich rozkwitów, klęsk a nawet martyrologji.

Słyszy się niekiedy z kół nieświadomych życia i organizacji uniwersyteckiej, że szkoły akademickie stanowią państwo

*) Odczyt wygłoszony w Warszawie na zebraniu Tow. Edukacji Narodowej w sali Kasy Mianowskiego w dniu 14 listopada 1932 r., udzielony przez zarząd Towarzystwa Ed. Nar. „Kwartalnikowi Pedagogicznemu" do ogłoszenia na jego łamach.

w państwie, że korzystają z średniowiecznych przywilejów korporacyjnych, że ich autonomja stoi w sprzeczności z pojęciem i wymaganiami suwerenności współczesnego państwa. Trzeba zacząć od sprostowania tego błędu.

Wyjąwszy uniwersytety angielskie, na których wzorowały się pewne uniwersytety amerykańskie, żaden uniwersytet w Europie nie zachował średniowiecznego charakteru korporacji i żaden z nich nie posiada autonomji. Została ona im albo odebrana przez rządy w ciągu XVIII w., albo też pod naciskiem konieczności gospodarczych i politycznych same z niej zrezygnowały, poddając się ogólnemu ustawodawstwu i woli rządów. W dobie państw militarnych i policyjnych monarchowie absolutni przekształcili organizację uniwersytecką, narzucając jej swoje rozkazy i zakazy, kierownictwo i nadzór, rektorów względnie kuratorów i profesorów, przepisy, podręczniki, metody, szczegółowy rozkład lekcyj, wykładów i ćwiczeń na każdą godzinę w roku. Doprowadziło to do stanu absurdalnego. Powoli zrozumiały rządy, że jest on szkodliwy zarówno dla nauki jak i dla państw samych, i poczęły zabiegać około odrodzenia uniwersytetów przez przyznanie im koniecznych dla rozwoju wewnętrznego swobód. Tak w wieku XIX otrzymały uniwersytety powszechnie pewną sumę uprawnień, przypominających w niejednem tylko formalnie dawną organizację, a składających się na samorząd uniwersytecki. Uniwersytety stały się wszędzie zakładami państwowemi, utrzymywanemi z funduszów państwowych, i przyjęły do wykonania pewne zadania, wskazane im przez państwo; profesorowie uznani zostali za funkcjonarjuszy państwowych, a praca ich, tak pedagogiczna, jak twórczość naukowa, uznana została za potrzebną dla państwa. Ponieważ rządy przyszły do przekonania, że państwo nie posiada organów biurokratycznych, zdolnych do regulowania pracy naukowej, i że jakakolwiek reglamentacja w tej dziedzinie wydaje niepożądane skutki, przeto uznały niezależność naukową uniwersytetów i w związku z tem obdarzyły zaufaniem ciała profesorskie, zezwalając im na szeroką samodzielność organizacji uniwersyteckiej, a więc na uzupełnianie samorządne grona nauczającego i naukowego, załatwianie spraw wewnętrznej administracji, wybór swoich władz, kierownictwo młodzieżą

i t. p. Warunki historyczne i lokalne w różnych krajach oddziaływały na szersze lub ciaśniejsze określenie tego samorządu.

Polska, odradzająca się moralnie i umysłowo za Stanisława Augusta, wyprzedziła nawet inne państwa w obdarzeniu swych uniwersytetów takiem zaufaniem i samorządem. Stary uniwersytet krakowski zrezygnował ze swych odwiecznych przywilejów i autonomji, oddając się pod rozporządzenie Komisji Edukacji Narodowej jako organu państwowego, a ta nadała mu nowy ustrój jako instytucji państwowej, z zastrzeżeniem sobie wielu decyzyj i kontroli. W ciągu kilku lat rządów rektora mianowanego przez Komisję, przychodziło jednak do zaburzeń w funkcjonowaniu szkoły, aż wreszcie podczas Sejmu Czteroletniego dzięki zabiegom Jana Śniadeckiego, życzliwości króla, oraz rozumowi mężów stanu jak Ignacy Potocki, przyszło do ustalenia granic nowoczesnego samorządu dla obydwóch Szkół Głównych, krakowskiej i wileńskiej. Rozbiory zachwiały tym samorządem, ale wkrótce przez Wilno i Adama Czartoryskiego odzyskał on swój blask w zmienionych warunkach i posłużył za podstawę statutu uniwersytetów rosyjskich 1804 r.; dzięki wzorowi polskiemu cieszyły się one samorządem aż do reakcji w dobie Świętego Przymierza.

Inną drogą poszła Francja. Tam Rewolucja zburzyła uniwersytety jako przeżytki dawnego ustroju stanowego, ale nie zdążyła stworzyć nowych, przystosowanych do zmienionych potrzeb. Napoleon, jako pierwszy konsul, zastał puste pole. Ogarnięty ideą ugruntowania swej władzy dyktatorskiej, wciągany z jednej wojny w drugą, zdecydował się po wielu zmianach i projektach na stworzenie sieci szkolnictwa wyższego, pojętej jako instrument swej polityki osobistej. Ostatecznie w r. 1808 zarządził twór sztuczny, organizację t. zw. Université Impériale. Polega ona na tem, że podzielił swe państwo na 27 okręgów szkolnych według organizacji sądowej i w siedzibach sądu apelacyjnego założył liceum (nasze gimnazjum) oraz fakultet bądź prawa, bądź medycyny, bądź lettres lub sciences. Napoleon nie posiadał głębszego poglądu na naukę i studja wyższe. Był wrogiem wielkich ciał nauczających, które pragną niezależności filozoficznej i politycznej. Liceom

postawił za główne zadanie wychowanie żołnierzy i oficerów, to też wachmistrze pełnili w nich funkcje pedagogiczne. Szkoły wyższe dopuszczał jedynie jako izolowane fakultety z przeznaczeniem kształcenia zawodowego i przez to skrępowane, uzależnione, ograniczone do ścisłej potrzeby specjalnej. Nawet tam, gdzie było więcej fakultetów, jak np. w Paryżu, nie pozwalał na związanie się ich w jedno ciało. Na czele każdego okręgu postawił swego urzędnika, któremu podlegały i fakultety i szkoły średnie i niższe; takim jest odtąd „rektor" francuski. Głową całej sieci został Grand Maître de l'Université w Paryżu. Ciało nauczycielskie, poddane swoim przełożonym, miało ściśle według ich rozkazów sprawować swe funkcje jako rodzaj milicji szkolnej; względy naukowe zupełnie w grę nie wchodziły. Biurokratyczna organizacja miała za zadanie tępić niechętną Napoleonowi opinję społeczeństwa, istnienie jej samej i funkcjonowanie było wyrazem niepokoju i nieufności do społeczeństwa. Były to „dni milczenia i niewoli", jak nazywają historycy francuscy ten okres w dziejach uniwersytetów.

Mimo silnej ręki i bezwzględności cesarza, mimo wyrafinowanego nadzoru policyjnego organizacja typu Napoleońskiego nie dała przewidywanych przezeń rezultatów, sam upatrzony przezeń Grand Maître Fontanes pierwszy zdradził go, kiedy szczęście wojenne zawiodło. Restauracja Burbonów zatrzymała — z pewnemi zmianami — organizację uniwersytetu Napoleońską, aby ją wyzyskać jako narzędzie polityczne. Profesorów, dawną milicję dynastyczno-wojskową Bonapartego, przerabiano teraz na milicję pobożną, oddaną dla tronu i ołtarza. Każdego śmielszego profesora wyrzucano. Pół wieku egzystencji takich fakultetów, zresztą wcale licznych, nietylko że nie stworzyło żadnej atmosfery naukowej, ale nawet, poza Paryżem, nie wydało ani jednego nazwiska znanego w nauce. Ze wstydem i z westchnieniem kierowali swój wzrok wybitni Francuzi jak Guizot lub V. Cousin poza Ren, ku uniwersytetom niemieckim.

Tam dzieje uniwersytetów potoczyły się zupełnie odmiennym torem. Zabójcze skutki kierowania uniwersytetami w okresie absolutyzmu przez ministrów i policję były dość widoczne z jednej strony, z drugiej rozmach tych uniwersytetów, w których rządy — przy niemieckim partykularyzmie — dopuszczały

swobodę nauki i organizacji, rozbudził potężne życie naukowe i twórczość wszechstronną. Wielcy myśliciele, jak np. Schleiermacher wynieśli z tego kontrastu przekonanie, że im mniej państwo ciąży swą reglamentacją nad uniwersytetami, tem większa stąd korzyść dla narodu i nauki. Na ten okres przypada rozgromienie Prus przez Napoleona i utrata większości uniwersytetów w związku z okrojeniem terytorjalnem państwa. Wobec delegacji pożegnalnej uniwersytetu w Halle postawił król pruski nowy program: „teraz trzeba będzie przywrócić państwu pod względem siły duchowej to co straciło na fizycznej", a więc odradzać potęgę państwową przez wysiłki w dziedzinie ducha i nauki. Z tej idei zrodził się uniwersytet w Berlinie. Na czele szkolnictwa postawiony został mąż wielkiej kultury i szerokich horyzontów Wilhelm Humboldt i on w r. 1810 kładzie podstawy nowej organizacji uniwersyteckiej, która zwolna stanie się wzorem dla całych Niemiec a potem i Europy. Według jego koncepcji siła państwa zyskuje tylko na tem, gdy się może sycić z siły obywateli. „Pośród wolnych ludzi wszelki przemysł zdobywa warunki rozwoju, wszystkie sztuki piękniej zakwitają, wszystkie nauki się rozszerzają". Naród ma być strażnikiem duchowych skarbów, państwo winno same dostarczyć tylko środków opieki, pamiętać, że rzecz najlepiej rozwijałaby się bez niego, i uważać, aby naprawiać to, w czem mimowoli stawia przeszkody. W świadomem przeciwieństwie do Napoleona ten pruski mąż stanu buduje na zaufaniu do społeczeństwa, nauki i uczonych. Obdarza uniwersytety tym samorządem, któryśmy na wstępie scharakteryzowali, którego pierwszą realizację przyniosła polska Komisja Edukacji Narodowej, a którego istotę nierozerwalnie stanowi wolność nauki i nauczania wraz z samorządem osobowym i organizacyjnym. Nie oddzielne fakultety otrzymują ów samorząd, ale związane w jedno wspólne wielkie ciało, którego przedstawicielstwem i władzą staje się wspólna rada czyli senat; rektor obieralny nie jest wobec uniwersytetu urzędnikiem rządu ani przełożonym profesorów, ale przewodniczącym i wykonawcą senatu; profesorów powołują w praktyce uniwersytety; jeśli gdzieniegdzie zatrzymano instytucję kuratorów, to zadaniem ich jest dopomagać uniwersytetowi w zakresie materjalnym, opiekować się nim i dbać o jego

rozwój. Na tej podstawie nastąpił wspaniały rozkwit uniwersytetów niemieckich. Skupiły się w nich wielkie indywidualności twórcze, rozkwitły nauki, wypełniła je tłumnie młodzież, wynosząc z nich zapał do studjów.

Czasy reakcji w dobie Świętego Przymierza odbiły się ciężko na swobodzie naukowej i organizacyjnej uniwersytetów. Na znak dany w r. 1818 z Rosji (memorjał Sturdzy o zgubności swobód uniwersyteckich), która pierwsza pośpieszyła do niszczenia ich samorządu, poczęły się represje w różnych państewkach niemieckich, prześladowania studentów, szykany profesorów, nadzory policyjne.

Wówczas społeczeństwo niemieckie odczuło, jaki skarb posiada w niezależności uniwersytetów, nauczyło się go cenić i bronić. Profesorowie, częstokroć sami przedtem niedoceniający znaczenia moralnego swej niezależności, w ciężkiej próbie dziejowej, pod rządami absolutyzmu i teroru, poczęli z narażeniem osobistem dorastać do wysokości roli, jaką im bieg wypadków wyznaczył. Tem najgłośniejszem wydarzeniem, które zadecydowało o przyszłości uniwersytetów niemieckich w życiu narodu, stała się sprawa siedmiu profesorów w Getyndze.

W r. 1837 objął tron Hannoweru król Ernest August, despota cyniczny i brutalny. Zaczął on rządy od zniesienia konstytucji, z trudem wywalczonej przez poddanych, i od zwolnienia urzędników od przysięgi, którą przed czterema laty złożyli na konstytucję. Przygnębienie i osłupienie zapanowało nie tylko w Hannowerze, ale i w innych państewkach niemieckich, które również drżały o losy swoich konstytucyj. Komisja z wybitnych dygnitarzy państwowych wynalazła służalczą interpretację patentu królewskiego, według której krok despoty nie pogwałcił prawa obowiązującego. Wówczas siedmiu profesorów w Getyndze wniosło do rządu oświadczenie, że nadal czują się związani przysięgą konstytucyjną. Protest ten podpisali pierwszorzędni uczeni: historyk Dahlmann, sławni bracia Grimmowie, fizyk Weber, prawnik Albrecht, historyk literatury Gervinus, teolog Ewald. Profesorowie ci nie byli czynnymi politycznie, a protest ich był wyrazem głębokiego bólu moralnego. „Cała skuteczność naszej pracy — tłumaczyli się — polega nietylko na naukowej wartości naszego wysiłku, ale niemniej na naszej oso-

bistej nieskazitelności. Jeżeli w oczach młodzieży okażemy się ludźmi, którzy lekkomyślnie traktują przysięgę, przepadł wszelki owoc naszej pracy". Despota zapienił się z oburzenia i oświadczył, że profesorowie „są oczywiście opanowani dążnością rewolucyjną i dopuszczają się zdrady stanu, za co grozi im odpowiedzialność osobista przed sędzią karnym". Jego minister postanowił dać przykład odstraszający, aby „żywioły złej woli nie skupiły się około tego ich protestu jak za pancerzem". Reskryptem usunięto natychmiast wszystkich siedmiu z katedr, a Dahlmanna, Jakóba Grimma i Gervinusa, którym zarzucono ujawnienie protestu w prasie, wydalono z kraju; trzeciego dnia kirasjerzy odstawili ich za granicę. Teror padł na świat profesorski, rektor i dziekani pokwapili się ze służalczem potępieniem siedmiu; zaledwie 7 młodszych profesorów zdobyło się na odwagę ogłoszenia, że nie potępiają kroku usuniętych. Ponieważ wydaleni wnieśli skargę do Rady Państwa z powodu bezprawnego usunięcia i odebrania im praw emerytalnych, król kazał przewlekać sprawę, aż po czterech latach powołał dogodniejszy Staatsrat, który skargę oddalił. Solidarność despotów nie dopuściła do powołania wydalonych na katedrę w żadnym innym uniwersytecie. Okazywane im objawy sympatji skarcił minister pruski Rochow sławnym zwrotem: „poddanym nie przystoi oceniać kroków głowy państwa według miary ich ograniczonego rozumu i pozwalać sobie w obłędnem zuchwalstwie na publiczną krytykę ich prawowitości". Kto dziś wie o królu Erneście Auguście, o jego ministrach, gdy nazwiska Dahlmanna, Grimma, Webera, Gervinusa żyją w historji? Pozostała chyba tylko pamięć ministerjalnego powiedzenia o „beschränkter Untertanenverstand" z zabójczem piętnem śmieszności.

Wydalonym profesorom nie pozwolono nigdzie w Niemczech wydrukować swej obrony, dopiero w Szwajcarji mogli podjąć pracę publicystyczną, ale ich pisma mimo cenzur i zakazów dotarły do Niemiec. Obudziła się opinja publiczna, rozwinęła się walka świata nauki przeciw despotyzmowi, który cynicznie objawiał lekceważenie nauki. Każdy uniwersytet starał się znaleźć sposób okazania swej solidarności z nimi. Przy despotyzmie stanęli służalcy i tchórze. Głową ruchu niezależ-

nego stali się die Göttinger Sieben dzięki temu, że opinja widziała w nich mężów dzielnych, nieskazitelnych, niewinnie prześladowanych. Pisma ich i mowy przyczyniły się do politycznego wychowania narodu, a nie co innego jak właśnie ich sprawa i ich ofiara doprowadziły do ugruntowania w Niemczech na długie lata (do r. 1866) hegemonji uniwersytetów w życiu politycznem.

Ogromny rozkwit uniwersytetów stał się bez przeszkód możliwym w dalszym ciągu XIX wieku, gdy w państwach niemieckich utrwalił się ustrój praworządny, konstytucyjny. Cały naród patrzał na szkoły akademickie, jako na swą największą chlubę i najwyższe dobro. Ugięły się wobec tego i rządy. Wprawdzie stare ustawodawstwo — wszystkie prawie statuty niemieckich uniwersytetów pochodzą z doby reakcji — dawało w niejednem państwie ministrom prawo wyrządzania uniwersytetom niejednej dokuczliwości np. karnego przenoszenia profesorów według ogólnej pragmatyki urzędniczej, ale choć było wiele konfliktów z profesorami na tle politycznem, jednak nie zdarzył się w Prusiech żaden wypadek, aby który minister z tego prawa skorzystał. W wielu uniwersytetach przysługiwało ministrom prawo obsadzania katedr, nigdy jednak nie korzystali z niego wbrew opinji i życzeniom uniwersytetów. Kiedy za naszej pamięci na życzenie cesarza Wilhelma II minister utworzył nową katedrę ekonomji w uniwersytecie berlińskim, aby mianować znanego wroga polskości Bernharda, albo kiedy pod wpływem cesarzowej kreowano nową katedrę teologji dla przeciwstawienia Harnackowi teologa ortodoksyjnego, wywołało to opór fakultetów w znanym z lojalności dynastycznej uniwersytecie stołecznym. Nikt się nie zgorszył tym oporem i nie próbował uciekać się do represji: rząd pruski pamiętał zdanie, że żadnej podpory moralnej nie można się spodziewać po czynniku, który w potrzebie nie byłby zdolny do stawienia oporu. Historyk uniwersytetów niemieckich Fryderyk Paulsen zauważył, że każdy rząd pewny swej siły szanuje niezależność uniwersytecką, że miarą poczucia pewności siebie danego rządu jest jego stosunek do uniwersytetów („Die Freiheit der Universitäten ein Gradmesser des Selbstvertrauens der Regierung").

Powaga i rozrost szkół akademickich w Niemczech zapew-

niły nie tylko tryumf niemieckiej nauce w świecie w w. XIX, ale także zdobyły dla Niemiec sympatję u innych narodów którą dopiero poderwały objawy nieokiełznanego nacjonalizmu i militaryzmu; one to wyrobiły dla Niemiec hegemonję intelektualną w narodach skandynawskich i wielki wpływ na odległych nawet kontynentach, w Ameryce lub Japonji. Oceniając w dłuższej analizie, co Niemcy swym szkołom akademickim zawdzięczają, wywody swoje tak zakończył Paulsen:

„Wymieńmy usługę ostatnią i najwyższą, jaką uniwersytety wyświadczyć mogą życiu publicznemu: w swej zbiorowości mogą one być niejako publicznem sumieniem narodu względem tego, co dobre i złe w polityce wewnętrznej i zewnętrznej. Politycy, zwróceni tylko do najbliższego celu, tracą zbyt łatwo miarę tego, co etycznie możliwe i niemożliwe. Jeśli według wyrażenia Goethego działacz jest zawsze bez sumienia, stosuje się to podwójnie do działacza politycznego: wszakże nie działa on dla swej korzyści osobistej, ale dla dobra ogółu, a cóżby dla tego celu nie było dozwolone? Dlatego też konieczna jest instancja, która nie powołana do działania, reprezentuje sąd etyczny i podkreśla jego doniosłość. Taką instytucją powinny być kościoły, ale zbyt one są dziś wciągnięte do biernej i czynnej polityki, aby tę rolę spełnić mogły. Uniwersytety zajęły to stanowisko. Ograniczając się do obserwacji, mniej są narażone na uwodzenie przez potęgę, na zamącenie przez namiętność i nienawiść partyjną, i dlatego właśnie one są powołane do mierzenia władzy miarą idei".

Uczynienie natomiast z szkół akademickich politycznego narzędzia rządu odebrało Francji pierwszeństwo kulturalne w świecie, jakiem się od wieków cieszyła. Bolały nad tem oddawna wybitne umysły, żądając organizacji uniwersytetów na podstawie samorządnej. Za monarchji lipcowej Wiktor Cousin podnosił energiczny głos w tej sprawie; wykazując, że w systemie francuskim idea nauki traci znaczenie i skuteczność, żądał zwinięcia luźnych fakultetów, odebrania im cech szkół zawodowych, skupienia ich we wielkie ogniska samorządne wzorem całego świata. Ale napróżno. Zmieniające się kolejno rządy nie chciały wyrzec się raz wprowadzonej organizacji, która oddawała szkoły akademickie na pastwę samowoli ministrów i biu-

rokracji. Z wstąpieniem na tron Napoleona III odebrano im nawet tę sumę swobód, jaka zdołała się do nich wślizgnąć dzięki liberalniejszej atmosferze lat 1840-tych. W r. 1852 reakcyjny minister Fortoul opracował reorganizację szkół akademickich, której istotną cechą było powtarzające się: „Prezydent Republiki mianuje i odwołuje"... — „Minister oświecenia publicznego mianuje i odwołuje"... Przy nominacji profesorów niema wyboru, przy usuwaniu niema zabezpieczającej przed samowolą jurysdykcji, wszystko oddane dyskrecjonalnej władzy ministra. Usunięto nawet z Collège de France Micheleta i Quineta z motywem, że ich wykłady mogłyby „zakłócić spokój publiczny", Mickiewicza, że „nie uzgodnił swego wykładu z tytułem katedry". Profesorom nakazano złożyć przysięgę na ustrój dyktatorski, opornych usunięto, pozostałych zreglamentowano do tego stopnia, że jeden nakaz polecił im przy wyborach głosować „dobrze", inny wnet potem obciąć wąsy, aby uwydatnić powagę funkcjonarjusza państwowego. Absolutna władza, skupiona w ręku dyktatora, nie mogła pogodzić się z niezależnością profesorów. W świecie nauki zapanował „stan oblężenia", np. minister ustalił program wykładów ne varietur lub zniósł komisję dyscyplinarną pod pretekstem, że za powolna w niej procedura. Wzmocniono nadzór, rektorzy zeszli na urzędników policyjnych ministra ośw. publ., wkońcu wyznaczono nawet w każdej sali wykładowej osobne miejsce dla rektora lub jego delegata, któremu powierzono nadzór nad wykładami. Górowała polityka, nauka według opinji rządu Napoleona III mogła sobie radzić jak chce. Odrzucano zabiegi fakultetów o złączenie ich w ciała uniwersyteckie pod wspólnym senatem, nie dopuszczono żadnej koordynacji wysiłków, żadnych wspólnych interesów, żadnej współpracy.

Owoce tego systemu osądziły go i potępiły. Z runięciem dyktatora skonstatowano jednomyślnie ruinę życia naukowego we Francji i z boleścią trzeba było przyznać się do tego, że się w tej dziedzinie musi uciec po wzór i wskazówkę do zwycięzców z pod Sedanu. W r. 1873 Paul Bert, późniejszy minister ośw. publ., opracował projekt stworzenia wielkich, potężnych uniwersytetów, którym należy dać pełną wolność i nie odrywając ich od państwa, zrobić z nich ciała działające swobodnie

pod własną odpowiedzialnością. Tegoż roku podniosły się w parlamencie francuskim żądania, by uniwersytetom dać takie swobody, jakie mają w Niemczech, i jeszcze większe. Ernest Renan, szukając przyczyn klęski 1871 r., wywodził: „siła narodu nie polega tylko na armji, ale także na szkołach wyższych, więc trzeba je podnieść ze stanu słabości, aby stały się czynnikiem odrodzenia narodowego, tak samo jak przekształcenie naszych fortec i materjału wojennego" (Questions contemporaines, 1876). Tę budzącą się opinję ujęła komisja, do której należał Berthelot, Monod, Gaston Paris, Renan i Taine, w żądanie, by znieść odrębność fakultetów a związać je w uniwersytety, wyposażone w osobowość prawną, rządzone przez własne senaty z obieralnym rektorem. Jednak niełatwo było przekształcić system, który panował trzy ćwierci wieku, choć ze szkodą dla narodu. Największą trudność reorganizacji szkół akademickich stanowił niski stan nauki i profesorów i brak zupełny tradycji, któraby pozwoliła korzystać im z samorządu. Trzeba było nietylko należytej ewolucji w samych fakultetach, ale i pomocy z góry. Tę przyniósł właśnie rząd. Nieśli ją niektórzy z wielkich ministrów ośw. publ., jak np. Jules Ferry, który zaufanie do ciał naukowych wyraził w ten sposób, że reorganizując państwową Radę Oświecenia Publicznego zapewnił w niej na 55 członków 26 miejsc dla obieralnych przedstawicieli nauki, uniwersytetów, politechnik i t. p. Najbardziej około uniezależnienia uniwersytetów zasłużyli się dwaj kolejni dyrektorowie szkolnictwa wyższego w ministerstwie Oświecenia Publicznego, którzy przez 23 lata sprawowali ten wysoki urząd: Albert Dumont, archeolog (1879—1884) i Ludwik Liard, filozof (1884—1902). Ten ostatni wykonał plan odrodzenia uniwersytetów etapami, doprowadzając w r. 1896 przy życzliwości ministra oświecenia R. Poincaré'go do wykończenia organizacji samorządu; wówczas otrzymały szkoły akademickie pełną jurysdykcję dyscyplinarną nad profesorami i uczniami, oraz przyznano im wszelkie opłaty z wpisów i taks, przedtem pobierane przez skarb; teraz wreszcie otrzymały senat pod nazwą Conseil général de l'Université, który położył kres istnieniu izolowanych fakultetów, nadał uniwersytetom jedność moralną, to co odtąd stanowi o ich indywidualności.

Teraz wreszcie upodobniły się uniwersytety francuskie do typu ogólno-europejskiego, z jednym tylko wyjątkiem, który wynikł z historycznego rozwoju: pozostał im rektor nie obieralny, ale mianowany przez ministra, zresztą nie jako przełożony profesorów, ale jako wykonawca uchwał rady. Trudna jest jego sytuacja, podwójna, jako organu i rządu i uniwersytetu — zapewniał w r. 1908 Liard, ale „liberalizm ministrów i powaga moralna rektorów nigdy jej nie narażają na niebezpieczeństwo". Pozostawienie rektora mianowanego tłumaczy się tem, że jest on recteur de l'Académie, to jest zwierzchnikiem okręgu szkolnego (jakby nasz kurator), obejmującego kilka departamentów, do niego należy kierownictwo i administracja szkolnictwem średniem, liceami i kollegjami, seminarjami nauczycielskiemi i znaczną częścią szkolnictwa elementarnego. Rektor we Francji w tych warunkach jest funkcjonarjuszem administracji państwowej; gdy się raz zostaje rektorem, zrywa się z pracą naukową i oddaje wyłącznie karjerze urzędniczej, zaczyna się od rektoratu w małym okręgu akademickim, aby awansować do większego, tak np. obecny rektor w Strasburgu J. Dresch przedtem był rektorem w Tuluzie, rektor z Clermont Ferrard Lirondelle awansował na rektora do Lyonu, rektor z Dijon do Rennes, z Algeru do Montpellier, a obecny rektor paryski Charléty ma już za sobą dwa długie rektoraty, w Lyonie i Strasburgu. Właściwie zarząd szkolnictwem wyższem tak pochłania rektora, że w życiu szkół akademickich nie odgrywa on większego znaczenia, ograniczając się do przewodniczenia Radzie uniwersytetu i lojalnego wykonywania jej uchwał. Rzecz oczywista, że kto się powołuje na przykład Francji, aby go stosować do organizacji uniwersyteckiej oderwanej od szkolnictwa średniego i niższego, zapomina o tej istotnej różnicy.

Tak zatem gdy w końcu XIX wieku idea samorządu szkół akademickich zdobyła najoporniejszą Francję, na kontynencie europejskim pozostawały dwa wielkie państwa na przeciwnych krańcach, które odmawiały uniwersytetom swobody: Hiszpanja i Rosja. W Rosji nie dopuszczał jej carat, w Hiszpanji monarchja reakcyjna. Ile na tem ucierpiała Rosja, ile przeszła zaburzeń, ile zmarnowała bogactwa narodowego w dziedzinie intelektualnej i społecznej, i z jak okropnym skutkiem — wiemy to wszyscy

najdokładniej. Ustawodawstwo liberalne z r. 1804, ukrócone i ścieśniane etapami, zastąpione zostało statutem z r. 1835, który znosił samorząd uniwersytecki a nadzór nad młodzieżą przekazywał inspektorom pod zwierzchnictwem kuratora. Wywołane przez to rozruchy studenckie spowodowały przywrócenie swobód uniwersyteckich w r. 1863, jednakowoż ponowne ich ograniczanie, ujęte w słynny statut z r. 1884, spowodowało chroniczne zaburzenia w życiu uniwersyteckiem Rosji, któremu zaradzić nie zdołały ani chwilowe złagodzenia min. Saengera ani reformy hr. Tołstoja. Zatryumfowała reakcja za min. Schwarza, a już do szczytu nienawiść ku swobodom uniwersyteckim doszła za min. Kasso. Kiedy w czasie wojny światowej rząd carski zorjentował się co do szkodliwości swej tradycyjnej polityki wobec uniwersytetów i usiłował przywracać ich samorząd, już było za późno.

W Hiszpanji ucisk uniwersytetów za ostatniej dyktatury, usuwanie rektorów i profesorów, oraz oddanie gmachów uniwersyteckich i młodzieży pod bezpośredni nadzór policji, stały się jedną z notorycznych przyczyn upadku monarchji. Wytworzyła się opinja, powszechna dziś w Europie, że kto wojuje z uniwersytetami, ten na dłuższą metę nigdy nie wygra, bo oznacza to toczyć walkę z najlepszemi, najszlachetniejszemi czynnikami, z jednem z największych bogactw narodu. Niedoceniając tej prawdy, można wiele szkód przynieść kulturze narodu, pożytku żadnego.

Nawet drobne nadszarpywania samorządu uniwersyteckiego nie przynoszą rządom chluby a obniżają ich powagę. Tak np. wyzyskiwanie formalnego prawa ministrów do mianowania profesorów. Powszechne zgorszenie budzi na Węgrzech tego rodzaju nominacja profesora chirurgji Adama, dokonana przez ministra oświaty Klebersberga. Profesor ów, zbojkotowany przez profesorów i przez młodzież, naraził się na publiczne zarzuty, iż pieniędzmi kupować musi garstkę słuchaczy, aby chodzili na jego wykłady, ratując się od śmieszności.

W dzisiejszej Europie — poza Rosją sowiecką — odebrały większość samorządu uniwersyteckiego Włochy faszystowskie. Ostrzegał przed tem nawet filozof faszystowski, b. minister oświecenia Gentile, w wielkiej mowie w senacie w kwietniu

1930 r. Zalecając możliwie największe poszanowanie autonomji, wywodził: „Każda interwencja rządu, która narusza ustrój autonomiczny, zniepráwia go i ciałom nauczającym odbiera poczucie największej odpowiedzialności, do którego powinny się wychowywać indywidualnie i zbiorowo. Tylko autonomja może wydać dobre owoce, jakich należy się od uniwersytetów spodziewać. Cierpi ona z powodu nadmiernego mieszania się przez rząd i partję do profesorów i studentów, co burzy podstawową i naturalną dyscyplinę uniwersytetów. Skutkiem tego powaga profesorów, dziekanów, nawet rektorów jest wstrząśnięta i poderwana przez wpływy, udzielone organizacjom faszystowskim studentów i profesorów, które z zewnątrz oddziaływują na właściwe i istotne życie uniwersyteckie, t. j. życie, w którem profesorowie nauczają a studenci uczą się". Faszyści przynajmniej nie ukrywają, że im nie chodzi o przyszłość nauki ani o twórczość naukową, lecz o dopięcie celów polityki bieżącej. To zapewne osiągnęli, ale z jakim skutkiem moralnym? Narzucenie z wiosną b. r. profesorom przysięgi faszystowskiej spowodowało rezygnację z katedr coprawda 11 tylko profesorów (wśród nich słynnych uczonych jak: De Sanctis, Ruffini, Bonaiuti Volterra i t. d.), ale wiadomo jak przymus tej przysięgi oddziałał przygnębiająco na atmosferę świata naukowego. Twórczość naukowa włoska, urządowiona, podcięta została w swych korzeniach. Dyskusja wiosenna b. r. stwierdziła, że w uniwersytetach włoskich istnieje 280 nieobsadzonych katedr!

Warto jeszcze przypomnieć, jak przedstawiało się zagadnienie samorządu uniwersyteckiego w dziejach szkół akademickich w Polsce. Wyżej wspomniano o zarządzeniach Komisji Edukacji Narodowej. Po rozbiorach na skutek poduszczeń targowiczan i gubernatora Repnina — jak to wiemy ze studjum prof. X. Bron. Żongołłowicza — car Paweł zniósł niezależność uniwersytetu w Wilnie. Energiczna jej obrona przez rektora X. Stroynowskiego zakończyła się dwutygodniowym aresztem rektora o chlebie i wodzie. Niedługi jednak był tryumf grupki profesorów - służalców, którzy solidaryzowali się z carskiemi represjami: uduszenie cara Pawła pociągnęło za sobą statut z r. 1803, obdarzający uniwersytet szerokim samorządem, który stał się wzorem dla organizacji uniwersytetów w Rosji. W dobie

reakcji, od r. 1819 począł samorząd ulegać ograniczeniom; wprowadzono dyrektora dla działu administracyjnego, policyjnego i moralnego, usuwano profesorów, wreszcie wprowadzono rektora mianowanego z motywem, że „republikański ustrój uniwersytetów" nie odpowiada zasadom jedności zarządu i bezpośredniej zależności od władzy zwierzchniczej; rektorem w nagrodę za donosicielstwo został Pelikan.

Uniwersytet warszawski, organizowany w niesprzyjającej atmosferze r. 1818, nie był jednak całkiem pozbawiony gwarancyj samorządowych, np. profesorów chronił statut przed arbitralnem usuwaniem przez ministra („oddalenie ich wymaga poprzedniczego wyroku, zatwierdzonego przez Najj. Pana").

Uniwersytet krakowski po trzecim rozbiorze zagarnięty przez Austrję stracił oczywiście samorząd, który odzyskiwał etapami; statut z r. 1818, zatwierdzony przez komisarzy państw rozbiorowych, zapewniał mu np. swobodny obiór rektora („Rektora obierają wydziały, obierają kogo im się podoba"), dobór profesorów (nie mógł zostać nikt profesorem bez inicjatywy fakultetu), oraz zakazywał policji wejścia do gmachu uniwersyteckiego. Po upadku Rzplitej Krakowskiej Austrja reakcyjna od r. 1850 zaczęła ograniczać urządzenia tradycyjne. W r. 1851 usunięto kilku profesorów, Małeckiego przerzucono do Innsbrucka, Zielonackiego do Innsbrucka a potem do Pragi, w r. 1855 Dunajewskiego do Preszburga. W r. 1852 usunięto rektora i senat i odtąd przez ośm lat rządził uniwersytetem kurator, którym mianowany został prezydent sądu Piotr Bartynowski. A jednak wszystkie te represje zawiodły, obrót wypadków dziejowych przywrócił uniwersytetowi jego swobody. W erze konstytucyjnej uniwersytety krakowski i lwowski mogły się rozwijać pod osłoną liberalnego ustawodawstwa austrjackiego: nieznane były usuwania lub przenoszenia profesorów, szanowano wnioski o nominacje, przepisy dyscyplinarne dla profesorów tchnęły zaufaniem do poziomu moralnego grona nauczającego, któremu oddano bez zastrzeżeń zwierzchnictwo dyscyplinarne nad młodzieżą. Austrjaccy ministrowie oświaty unikali wyzyskiwania swoich uprawnień. Jakkolwiek senaty uniwersytetu lwowskiego i krakowskiego prowadziły energiczną walkę najpierw o polskość swoich uczelni, następnie

o ich niezależność, nie tylko nie spotykały się z represjami rządu centralnego, ale przeciwnie zdobywały sobie ze strony ministrów objawy szacunku i uznania. Dzięki temu wytworzyła się atmosfera, w której mogły być pożyteczne i dla nauki i dla narodu.

Szkoły akademickie w odrodzonej Polsce otrzymały samorząd, wzorowany na urządzeniach dawnej Austrji. W jego ramach rozrastały się systematycznie, jakkolwiek trudności finansowe państwa i spowodowane niemi skąpe dotacje rozwój ich hamowały. Jednakże w zdrowej i swobodnej organizacji swego bytu i swej pracy oraz w życzliwym stosunku rządów i sejmu upatrywały rękojmię pomyślniejszego rozkwitu w przyszłości. Obecnie do mizerji materjalnej ma dołączyć się skrępowanie organizacyjne, narażenie bytu instytucyj uniwersyteckich, katedr i profesorów na niepewność arbitralnych zarządzeń, i wprowadzenie do życia szkół akademickich zarzewia ciągłych konfliktów. Przed stu laty tego rodzaju reforma już byłaby anachronizmem, dzisiaj może być tylko zdarzeniem przejściowem. Cofnąć uniwersytety polskie do stanu z doby Świętego Przymierza niepodobna bez jaskrawej szkody dla kultury narodu i jego powagi w świecie.

Na jednem z dzieł niemieckich o uniwersytetach widnieje rycina, przedstawiająca potężny dąb, którego gałęzie i liście miotają wichry, z napisem: E x a g i t a t f r o n d e s i m m o t o s t i p i t e v e n t u s. Wierny to symbol szkół akademickich. Wichry i burze z zewnątrz wnoszą w nie niepokój, chwilowo mogą im nawet zaszkodzić, ale potężny, zdrowy pień dębu nie ulegnie zachwianiu i zatryumfuje nad nawałnicami, jeżeli świat nauki nie ustanie w obronie tych wielkich wartości i szlachetnych dóbr, jakich piastowanie powierzyła mu historja.

MARJAN REITER.

MŁODZIEŻ SZKÓŁ ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZAKŁADÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W POLSCE W/G ZAWODU I STANOWISKA W ZAWODZIE RODZICÓW W OSTATNIEM DZIESIĘCIOLECIU (1921—1931)

Warstwy społeczne w szkołach powszechnych.

Wobec obowiązku szkolnego, istniejącego w Polsce w szkolnictwie powszechnem, wszystkie grupy społeczne, tworzące razem społeczeństwo, stoją w jednakowej postawie na: baczność. Wszystkie mają jeden, jednaki obowiązek: dzieci do szkoły. Wobec tego badanie pochodzenia społecznego dzieci w szkołach powszechnych da nam ten sam rezultat, jaki da zwykłe obliczenie liczby dzieci w wieku szkolnym w Państwie: pewne grupy cieszą się potomstwem liczniejszem, inne mniej licznem. Nic więcej, oczywiście przy sprężystem wykonywaniu przepisów o obowiązku szkolnym.

Potrzeba badania warstw społecznych w innych szkołach.

Inaczej przedstawia się sprawa w szkolnictwie, obejmującem inne działy szkół. Obowiązku dalszego kształcenia dzieci rodzice nie mają. Oczywiście obowiązku ustawowego. Natomiast ma tu znaczenie ich dobra wola, świadomość potrzeby, i możność kształcenia. Szkoły więc inne mogą już dawać obraz woli, względnie możności społeczeństwa, mogą przybierać w pewnych warunkach to, w innych inne oblicze. Mogą stać się interesujące. Interesujące nawet w przekroju jednorocznym. Jeżeli zaś uda się zebrać materjały z lat kilku, przez porównanie przekrojów z lat poszczególnych obraz woli społeczeństwa i jego możności przybiera na plastyce: płynność tego oblicza, wzbieranie fali w jednym lub innym kierunku pozwala — z zachowaniem ostrożności — na wysnucie wniosków na przyszłość: w jakim kierunku pójdzie fala dalej, czy będzie życiodajną dla

pól i łąk, czy nie grozi gdzieś zalewem i klęską. Wszakże to wielkie zbiorowisko młodzieży w szkołach np. średnich ogólnokształcących będzie jednem z głównych, niewątpliwie bardzo ważkich źródeł przyszłej — za lat kilkanaście — inteligencji. Od dzisiejszego oblicza szkoły średniej zależeć będzie stan tej inteligencji, która zacznie działać za lat kilkanaście.

Elementy oblicza szkoły średniej.

Elementy, składające się na rysunek oblicza szkoły średniej ogólnokształcącej, są rozmaite. Jedne należą do grupy wewnętrzno-szkolnej: programy wychowawcze i programy nauczania, nauczycielstwo, budynki, środki naukowe itd. Drugie zależne są od materjału dzieci i młodzieży, dostarczanych szkole przez pewne grupy społeczeństwa. Podział tych grup również może być rozmaity: bogaci i ubodzy, szlachta i nieszlachta, wyznania tego lub owego, zawodu tego lub owakiego, ludzie ze wsi czy z miasta. Formalnie każdy ma w Polsce prawo kształcenia dzieci w szkole średniej ogólnokształcącej. Warto może zastanowić się nad tem, jak z tego prawa formalnego w Polsce rozmaite grupy korzystają, zastanowić się, jak korzystają w rozmaitych ośrodkach Polski, zdać sobie sprawę, jak jest, a potem zastanowić się, jak być powinno i jak byłoby lepiej.

Podstawa badań. — Źródła.

Jako podstawę do badań przyjmiemy zawód i stanowisko w zawodzie rodziców dzieci i młodzieży szkolnej. Przyjęty przez Główny Urząd Statystyczny w jego pracach statystycznych o szkolnictwie podział młodzieży — obok wyznania — według zawodu rodziców jest słuszny. W ramach tego podziału można wrazie potrzeby grupować młodzież, jak się okaże, także i wedle innych podstaw różniczkowania, przedstawiać więc stan faktyczny z punktów rozmaitych.

Zestawienia Głównego Urzędu Statystycznego tyczą się lat 1921, 1926 i 1931. Za rok 1921 mieszczą się w Miesięczniku Statystycznym Tom V. zeszyt 10, rok 1922. (Szkolnictwo średnie ogólnokształcące. Uczniowie według wyznań, wieku, klas i zajęcia rodziców. Rok szkolny 1921/2.), za rok 1925/6 w Roczniku Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej, 1927, za rok 1930/1 w Wiadomościach Statystycznych, zeszyt specjalny VII, 1932.

W rozróżnianiu grup młodzieży zatrzymamy podział Głównego Urzędu Statystycznego z małemi odchyleniami: rolników powyżej 50 ha nazywamy zawsze rolnikami większymi, rolników do 50 ha i poniżej 5 ha, rozdzielonych od r. 1926, łączymy zawsze w jedną grupę, urzędników państwowych i komunalnych także w jedną grupę, a to dlatego, aby otrzymać jednolity materjał z tych trzech lat i móc go porównać.

Szkoły średnie wogóle.

Tablica I.

Uczniowie szkół średnich ogólno-kształcących według zawodu i stanowiska w zawodzie rodziców w r. 1921. 1926 i 1931

Zawód rodziców	Rok	Ogółem młodzieży	%
Rolnicy więksi	21	6680	3,2
	26	5825	2,7
	31	5069	2,5
Rolnicy mniejsi	21	26949	13,7
	26	26235	12,1
	31	20954	10,3
Urzędnicy rolni	21	4084	2
	26	3216	1,5
	31	2637	1,3
Robotnicy rolni	21	773	0,4
	26	746	0,3
	31	504	0,2
Przemysłowcy	21	11211	5,4
	26	10231	4,7
	31	9147	4,5
Rzemieślnicy	21	23062	11,2
	26	19560	9
	31	16752	8,2
Urzędnicy przemysłowi	21	6227	3
	26	8637	4
	31	9125	4,5
Robotnicy przemysłowi	21	4638	2,2
	26	6223	2,9
	31	5493	2,7
Kupcy i przedsiębiorcy handlowi	21	40004	19,4
	26	35270	16,3
	31	35013	17,1
Urzędnicy handlowi	21	8804	3.3
	26	6950	3,2
	31	9067	4,4
Służba i robotnicy handlowi	21	1394	0,7
	26	1110	0,8
	31	929	0,5
Urzędnicy komunikacji	21	10456	5,1
	26	13646	6.3
	31	14715	7,3
Służba i robotnicy komunikacji	21	9012	4,4
	26	9463	4,4
	31	7753	3,4
Oficerowie	21	2290	1,1
	26	2509	1,2
	31	3155	1,5
Podoficerowie	21	828	0,4
	26	1186	0,5
	31	1576	0,8
Wolne zawody	21	9801	4,7
	26	10745	5
	31	11592	5.7
Profesorowie i nauczyciele	21	8151	3,9
	26	9858	4,6
	31	9979	4,9
Urzędnicy państwowi i samorz.	21	17555	8,5
	26	23465	10,0
	31	22463	11
Służba i niżsi funkcjon. państw.	21	3969	1.9
	26	4901	2,2
	31	4924	2,4
Rentjerzy i kapitaliści	21	5421	2,7
	26	3592	1,7
	31	2434	1,2
Wyrobnicy	21	2065	1
	26	1857	0,9
	31	1128	0,6
Inni	21	5053	2,4
	26	11327	5,1
	31	10583	5,1
Razem	21	206427	100,2
	26	216552	100,3
	31	204992	100,1

Co widzimy z tablicy I?

Dzieci rolników większych.

Grupa rolników powyżej 50 ha we wszystkich trzech latach na przestrzeni lat dziesięciu spada nieznacznie procentowo i absolutnie. Ostateczny spadek procentowy wynosi 0,7%, spadek absolutny w r. 1931 w porównaniu z r. 1921 wynosi 1611 młodzieży. W r. 1921 wypadło średnio na jedną szkołę 9,2 ucznia pochodzącego z tej grupy, w r. 1931 zaś 6,8 ucznia. Tak przy ocenianiu liczby młodzieży tej grupy, jak np. przy ocenie liczby grupy dzieci wyższych wojskowych, zmniejszenie się liczby dzieci w szkołach średnich może upoważniać tylko do stwierdzenia faktu, że w tym a tym roku było tych dzieci wogóle mniej. W tym wypadku nie można doszukiwać się innych czynników powodujących absolutne zmniejszenie się liczby tych dzieci w szkołach średnich. Nawet mimo kryzysu.

Dzieci innych grup wiejskich.

Inaczej przedstawia się sprawa z drugą wielką grupą: dziećmi rolników mniejszych, urzędników rolnych i robotników rolnych. Wszystkie trzy części tej grupy okazują w ciągu dziesięciu lat zmniejszanie się procentowe w poszczególnych latach. Zmniejszanie się mniejsze do r. 1926, większe do r. 1931. Ale stałe. Rolnicy zmniejszyli się w porównaniu z r. 1921 w udziale procentowym o 2,8%, urzędnicy rolni o 0,7%, robotnicy rolni, nie mający nigdy oczywiście wielkiego odsetka, o 0,2%. Jeżeli idzie o zmniejszenie się w obrębie pierwotnego (z r. 1921) stanu posiadania, to rolnicy stracili z tego stanu posiadania — 21%, urzędnicy rolni — 13%, a robotnicy rolni nawet 50%. Przy bardzo nikłym odsetku robotników rolnych, wynoszącym w r. 1921 zaledwie 0,4% i drobnej liczbie absolutnej (773 jednostek) strata 50% jest oczywiście faktycznie minimalna i mogłaby służyć za przykład doprowadzania obliczeń statystycznych do absurdalnych wyników praktycznych. Przestaje ona być jednak absurdalna, gdy mówimy o rolnikach poniżej 50 ha i o urzędnikach rolnych i gdy zważymy, że strata ta wyraża się w cyfrach absolutnych liczbą sześciu tysięcy młodzieży u rolników, a u urzędników rolnych liczbą 2447 młodzieży. Razem cała grupa rolna wykazuje stratę swego stanu posiadania — 4,4%,

a w porównaniu z r. 1921 wykazuje w r. 1931 stratę ze swego pierwotnego stanu posiadania — 23,5%, w liczbie zaś absolutnej — 10.322 młodzieży.

Jest jeszcze jedna okoliczność, którą trzeba wziąć pod uwagę: w r. 1921 liczba ogólna całej młodzieży w szkołach średnich ogólnokształcących wynosiła 211.153, w r. 1931 wynosiła 204.192. Zmniejszyła się więc o 6961.

Cały więc ubytek młodzieży w szkolnictwie średniem w r. 1931 pokrywa się z wielką nadwyżką stratą grupy rolnej. Z biegiem więc lat, jak wykazuje ten rachunek, grupa rolna usuwa się ze szkolnictwa średniego ogólnokształcącego nie tylko w takim stosunku, jakiby na nią wypadał przy zmniejszaniu się ogólnem młodzieży w tych szkołach, ale usuwa się tak silnie, że pozostawia wolne miejsce na wzmożenie się odsetkowe i absolutne innych grup młodzieży w tych szkołach mimo zmniejszania się ogólnej liczby młodzieży do tych szkół uczęszczającej.

Dzieci grupy przemysłowej.

Grupa przemysłowców samoistnych wykazuje pewne zmniejszenie się procentowe z 5,4% w r. 1921 na 4,5%, w r. 1931, t. j. o 2064 młodzieży. Jeżeli jednak uwzględnimy, że liczba dzieci urzędników przemysłowych zwiększyła się w tym czasie o 1,5% (2898 młodzieży), a liczba dzieci robotników przemysłowych o 0,5% (o 855 młodzieży), to wynika, że całość grupy przemysłowej wykazuje zwiększenie się i procentowe i absolutne. Ta więc grupa nietylko utrzymała swój stan posiadania, ale zwiększyła, jeżeli uwzględnimy zmniejszenie się ogólnej liczby młodzieży w r. 1931.

Dzieci rzemieślników.

Natomiast zmniejszyła się i procentowo i absolutnie grupa rzemieślnicza. Stałemu zmniejszaniu się procentowemu (z 11,2% w r. 1921 na 8,2% w r. 1931) towarzyszy także zmniejszenie się liczby absolutnej, i to bardzo znaczne, o 6310 młodzieży. W obrębie własnym tej grupy wynosi to około 36%. Tak znaczny ubytek dzieci tej grupy, mieszkającej w miastach przeważnie, a więc nie odczuwających jednej przynajmniej ważnej dla ludności wiejskiej przeszkody w korzystaniu ze szkoły średniej, mianowicie oddalenia od siedziby szkoły, da się wytłumaczyć

powstaniem większej liczby szkół zawodowych w okresie przed r. 1931. Faktem jednak jest, że i ta grupa ustępuje w szkolnictwie średniem ogólnokształcącem dzieciom grup innych. Wydaje się także, że muszą działać i inne czynniki, odsuwające tę grupę od kształcenia się w szkole średniej ogólnokształcącej.

Dzieci grupy handlowej.

Grupa młodzieży pochodzącej ze środowiska handlowego wysunęła się, zwłaszcza w pierwszych latach niepodległości państwowej Polski, na stanowisko przodujące pod względem i procentowym i absolutnym, ustępując miejsca tylko środowisku służby publicznej. Kupcy i przedsiębiorcy handlowi, mający w r. 1921 — 19,4% i 40.004 młodzieży w szkole średniej, spadli wprawdzie w r. 1926 na 16,3% i na 35, 270 młodzieży, ale już w następnem pięcioleciu zwiększyli swój odsetek na 17,1%, zachowując mimo ogólnego zmniejszenia się liczby młodzieży swą liczbę absolutną (przeszło 35.000 młodzieży). Liczba urzędników handlowych zwiększa się w tem dziesięcioleciu stale i procentowo i absolutnie. Liczba dzieci robotników handlowych zmniejsza się nieznacznie, pozostając zresztą naogół niską (około 1000). Wzięta zaś w całości grupa młodzieży pochodzącej ze sfer handlowych wykazuje zwiększenie się procentowe między rokiem 1926 a rokiem 1931 o 2% a absolutnie o 784 młodzieży, w obrębie zaś swego stanu posiadania z r. 1926 o 10%.

Dzieci grupy służby publicznej.

Ostatnia wielka grupa młodzieży — to młodzież pochodząca ze sfer urzędniczych w ogólnem słowa tego znaczeniu. Nazwać tę grupę można — za Głównym Urzędem Statystycznym (Mały Rocznik Stat. z r. 1930 str. 128), „służbą publiczną". Należą tu: urzędnicy, służba i niżsi funkcjonarjusze komunikacji, wojskowi, urzędnicy i niżsi funkcjonarjusze urzędów państwowych i komunalnych, wreszcie profesorowie i nauczyciele. Wszystkie te grupy mają (— z jednym, nieznacznym w dodatku wyjątkiem, u dzieci, służby i robotników komunikacji, — zmniejszenie o 0,9%) stałe w ciągu dziesięciolecia zwiększenie i procentowe i absolutne (z 25,3% w r. 1921 na 31,7% w r. 1931, a pod względem liczb absolutnych z 52270 w r. 1921na 64563 w r. 1931), jakkolwiek liczba młodzieży naogół w szkołach średnich zmniej-

szyła się. W całej tej grupie, we wszystkich jej częściach jest widoczny bardzo silny nacisk ze strony rodziców na kształcenie dzieci w szkole średniej ogólnokształcącej. Zwiększenie się liczby dzieci jest równoległe ze znacznem zwiększeniem wszystkich kadr pracowników państwowych i komunalnych w tworzącej się w tym czasie i rozszerzającej działalności urzędów i instytucyj komunalnych.

Grupy drobniejsze.

Przechodzę z kolei do grup drobniejszych: Wolne zawody wysyłają dzieci do szkoły średniej, stale zwiększając się pod tym względem procentowo (z 4,7 na 5,7%) i absolutnie (z 9801 na 11592). Są to dzieci lekarzy, adwokatów, inżynierów i td. Pewne zdziwienie musi wywołać zmiejszenie się i procentowe i absolutne dzieci rentjerów i właścicieli nieruchomości. Zdaje się, że rentjerzy z r. 1921 przestali z biegiem lat być rentjerami, a nieruchomości same nie dawały również takiego dochodu, aby do nieruchomości nie musieć dodać swej własnej pracy i nie być zapisanym do którejś z kategoryj pracowniczych. Dzieci dawnych rentjerów i kamieniczników stały się dziećmi rzemieślników czy przemysłowców, może kupców lub urzędników, i w ten sposób znikają ze statystyki.

Liczba dzieci wyrobników, bardzo nieliczna zawsze, okazuje stałe zmniejszenie się. W obrębie własnym procentowe zmniejszenie to wynosi wprawdzie 40%, ale ten procent — bardzo wielki — nie jest jednak groźny, wynosząc w liczbie absolutnej zaledwie 937 dzieci (mniejwięcej jedno dziecko na jeden zakład).

Kolumny grup.

Gdybyśmy uszeregowali w kolumnę grupy poszczególne w r. 1921 i 1931, to porządek grup byłby w r. 1921 następujący: na czele stanie warstwa urzędnicza (z nauczycielstwem), potem kupcy i handlowcy, dalej przemysłowcy i rzemieślnicy, wreszcie rolnicy i zawody wolne. Porządek zostanie ten sam i w r. 1931. Ale jest znamienna różnica. W tej kolumnie podniesie się znacznie warstwa urzędnicza, oddalając się od innych, podniesie się warstwa kupiecko-handlowa i grupa zawodów wolnych; wobec tego spaść w tej kolumnie, zachowując zresztą po-

rządek i ustawienie się poprzednie, ale spaść muszą przemysłowcy z rzemieślnikami i rolnicy. Uogólniając to jeszcze bardziej, powiedzieć można: warstwy pracujące wyłącznie umysłowo, pośredniczące i administrujące wysuwają się w górę, warstwy produkujące i pracujące fizycznie cofają się wstecz.

Kolumna strat i zysków poszczególnych grup.

Gdybyśmy zaś utworzyli kolumnę strat i zysków w odsetkach r. 1931 w porównaniu ze stanem r. 1921, uwzględniając przytem grupy wszystkie, ale każdą z osobna, otrzymalibyśmy obraz następujący: na czele idą urzędnicy przemysłowi (+50%), i podoficerowie (+50%), potem urzędnicy komunikacji (+40%), oficerowie (+36%), urzędnicy handlowi (+30%), urzędnicy państwowi i samorządowi (+29%), profesorowie i nauczyciele (+26%), służba i niżsi funkcjonarjusze państwowi i samorządowi (+26%), robotnicy przemysłowi (+23%), wolne zawody (+21%), kupcy i handlowcy (—1%), przemysłowcy (—17%), rolnicy więksi i mniejsi (—21%), służba i robotnicy komunikacji (—23%), rzemieślnicy (—27%), służba i robotnicy handlowi (—30%), urzędnicy rolni (—35%), wyrobnicy (—40%), robotnicy rolni (—50%). Rentjerów pomijamy.

Nie wszystkie te odsetki mają jednakową wagę, ponieważ wysokim nawet odsetkom odpowiadają czasem małe liczby absolutne. Widać mimo to, że na ogół warstwy rolne i warstwy miejskie, stojące słabiej pod względem ekonomicznym, straciły najwięcej. Element wiejski we wszystkich swych grupach wykazuje stratę, element miejski jest podzielony.

Kierunek ruchu.

Pewne znaczenie mieć może zbadanie, czy jakieś zjawisko posiada cechy stałości kierunkowej, czy też jest objawem chwilowym. Materjał przez nas omawiany obejmuje lat dziesięć, a raczej trzy punkty w przestrzeni lat dziesięciu: rok 1921, 1926 i 1931. Można więc nie z zupełną pewnością, ale z pewnem tylko prawdopodobieństwem wysnuć wniosek: Pewną stałość w kierunku coraz silniejszej swej reprezentacji przez dzieci w szkołach średnich ogólnokształcących wykazuje grupa urzędników przemysłowych, urzędników komunikacji, państwowych i samorządowych, służby państwowej, oficerów i podoficerów, profesorów

i nauczycieli i zawodów wolnych. Dzieci rodziców tych grup wypełniają w tym okresie dziesięcioletnim coraz liczniej szkoły średnie. Stałość w kierunku przeciwnym, a więc objawy cofania się liczbowego i procentowego ze szkoły średniej wykazują rolnicy więksi, rolnicy mniejsi, urzędnicy rolni, robotnicy rolni, wyrobnicy, wreszcie przemysłowcy i rzemieślnicy. Cofnięcie się warstwy przemysłowo - rzemieślniczej pozostaje zapewne w związku z powstaniem szkół zawodowych, w których rzemieślnicy z 11% w r. 1927/8 uzyskali 14,3% w r. 1930/1 (Mały Roczn. Stat. 1931 str. 123). Pewne wahanie się z ostatecznym wynikiem dodatnim wykazują robotnicy przemysłowi, kupcy i urzędnicy handlowi. Spadek jednorazowy widać w grupie służby handlowej i służby komunikacyjnej.

Prognoza.

Ta prognoza uzyskuje także pewne potwierdzenie w ustosunkowaniu się procentowem grup społecznych młodzieży w trzech klasach niższych w r. 1931. Są to klasy, do których młodzież zaczęła wstępować od roku mniejwięcej 1927 i 1928. W tych klasach widać jeszcze większy ubytek procentowy u młodzieży pochodzącej ze sfer rolników mniejszych (ubytek o dalsze 1%), przemysłowców (—0,1%), rzemieślników (—0,7), kupców i przedsiębiorców handlowych (—1,7%), urzędników handlowych (—0,1), służby i robotników handlowych (—0,1), Wzrost zaś w tych trzech klasach wykazują urzędnicy i robotnicy przemysłowi, urzędnicy komunikacji, służba i robotnicy komunikacji, oficerowie i podoficerowie, urzędnicy państwowi i samorządowi, i służba i niżsi funkcjonarjusze państwowi. (Liczby w „Wiad. Stat." 1932, zesz. VII. specjalny str. 19). Dzieci ze środowiska służby publicznej razem zliczone zajmują w r. 1931 już 35% miejsc w tych trzech klasach szkół średnich, dzieci rolników mniejszych 9,3%.

Potrzeba zbadania stosunków w rozmaitych szkołach średnich.

Omawiając szkolnictwo średnie ogólnokształcące bez względu na jego podział na szkolnictwo państwowe, samorządowe i prywatne, wychodzimy z założenia, że dla wytworzenia sobie prawdopodobnego obrazu, z jakich warstw społecznych będzie pochodziła inteligencja w Polsce za lat kilkanaście, spra-

wa rodzaju szkoły jest obojętna. Wszystkie bowiem szkoły produkują materjał dla szkół wyższych, a za ich pośrednictwem materjał inteligencji przyszłej w Polsce. Nie jest jednak zupełnie obojętne, jak się ta sprawa przedstawia z osobna w każdym z tych rodzajów szkół. Państwo posiada bowiem (w szkolnictwie państwowem) pewne środki, któremi może sprawą doboru młodzieży kierować. Jeżeli uzna, że udział pewnych warstw społecznych w szkolnictwie średniem jest za mały albo że stosunek między warstwami jest dla Państwa niepożądany, może zbadać przyczyny pewnych objawów i starać się przedsiębrać pewne środki przeciwdziałające.

Szkolnictwo samorządowe daje znowu obraz wysiłku społeczeństwa zorganizowanego w samorządach, szkolnictwo prywatne pewnych grup, czy prywatne w ścisłem i wąskiem znaczeniu powinno dać obraz, jakby się szkolnictwo przedstawiało, gdyby zasada zupełnie swobodnego działania na polu wykształcenia średniego była pozostawiona bez reszty inicjatywie prywatnej.

Przejdźmy do szkolnictwa państwowego.

Tablica II.

Uczniowie państwowych szkół średnich ogólno-kształcących według zawodu i stanowiska w zawodzie rodziców w r. 1921, 1926 i 1931.

Zawód rodziców	Ogółem młodzieży 21	Ogółem młodzieży 26	Ogółem młodzieży 31	% 21	% 26	% 31
Rolnicy więksi	2640	2599	2237	3	2,4	2,2
Rolnicy mniejsi	14317	17711	14018	16,4	16,1	14,1
Urzędnicy rolni	2300	2054	1637	2,6	1,9	1,6
Robotnicy rolni	475	510	303	0,5	0,5	0,3
Przemysłowcy	3358	3423	3047	3,9	3,1	3,1
Rzemieślnicy	9624	10569	8815	11,1	9,6	8,8
Urzędnicy przemysłowi	2394	3323	3510	2,8	3	3,5
Robotnicy przemysłowi	1973	3199	2865	2,3	2.9	2,9
Kupcy i przedsiębiorcy handlowi	9311	10799	11030	10,7	9,8	11
Urzędnicy handlowi	2076	2413	2649	2,4	2,2	2,6
Służba i robotnicy handlowi	365	494	398	0,4	0,4	0,4
Urzędnicy komunikacji	5417	8121	8615	6,2	7,4	8,6
Służba i robotnicy komunikacji	4782	5580	4156	5,5	5,1	4,2
Oficerowie	1285	1626	1872	1,5	1,5	1,9
Podoficerowie	554	874	1004	0,6	0,8	1
Wolne zawody	3950	4815	4759	4,5	4,4	4,8
Profesorowie i nauczyciele	4636	5999	5751	5,3	5,5	5,8
Urzędnicy państwowi i samorz.	10223	15057	13140	11,7	13,5	13,1
Służba i niżsi funkcjon. państw.	2226	3001	2887	2,6	2,7	2,9
Rentjerzy i kapitaliści	1981	1558	1162	2,3	1,4	1,2
Wyrobnicy	1026	958	665	1,2	0,9	0,7
Inni	2144	5445	5366	2,5	4,9	5,4
Razem	87057	110128	99896	100	100	100

Średnia szkoła państwowa.

Grupa rolników większych wykazuje tu cofanie się i procentowe (z 3% w r. 1921 na 2,2% w r. 1931) i absolutne (z 2640 na 2237). Drobne to cofnięcie się przypisać trzeba wyłącznie temu powodowi, który wymieniliśmy wyżej. Zmniejszenie się liczby dzieci w sferach ziemiańskich w ogóle w tym czasie było powodem zmniejszenia się liczby tych dzieci kształcących się w szko-

łach średnich państwowych. To zmniejszenie się spostrzegamy i w szkolnictwie prywatnem, co zdaje się potwierdzać wyrażone wyżej przypuszczenie.

Grupa dzieci rolników mniejszych stanowiąca 16,4% w r. 1921 z 14317 dziećmi spadła wprawdzie procentowo w r. 1926, ale spadek to pozorny i tylko rachunkowy. Wynikł on z tego, że w tym czasie podniosła się bardzo znacznie wogóle liczba dzieci w szkołach średnich i że rolnictwo nie mogło tak nadążyć, aby w swym procentowym stanie posiadania utrzymać się na miejscu. Absolutna jednak liczba dzieci rolników podniosła się w okresie między rokiem 1921 a 1926 do liczby 17771, a więc o przeszło 3400 dzieci. Za to w czasie od r. 1926 do r. 1931, rolnicy mniejsi, tracąc w dalszym ciągu procentowo swój stan posiadania (o dalsze 1,9%) mimo zmiejszenia się ogólnej liczby dzieci w szkolnictwie średniem, tracą także absolutnie 3700 dzieci, cofając się w ten sposób do stanu gorszego, niż był w r. 1921. Ze swego stanu posiadania w r. 1921 tracą rolnicy w r. 1931 — 14,6%, a 300 dzieci absolutnie.

Stałe zmniejszenie się wykazuje grupa urzędników rolnych z 2,6% w r. 1921, na 1,9% w r. 1926, a na 1,6% w r. 1931. Strata w liczbach absolutnych jest także w tej grupie stała: 2300, 2054 i 1637. Tu wchodzą już — odmiennie od sfery ziemiańskiej — w grę niewątpliwie warunki materjalne: pogarszając się z biegiem lat, nie dozwalają tej warstwie na wysyłanie dzieci do miast do szkoły średniej, nawet państwowej, a więc tańszej od prywatnej.

Drobna grupa robotników wiejskich również zmniejsza się stale.

Przemysłowcy z 3,9% w r. 1921 tracą wprawdzie procentowo w r. 1926 (zmniejszenie o 0,9%), ale liczba absolutna dzieci w tym roku jest większa. Objaw ten wynikł stąd, że wzrost liczby dzieci nie dorównał procentowi wzrostu liczby młodzieży w szkolnictwie średniem w r. 1926. Natomiast w r. 1931 widzimy ten sam odsetek, co w r. 1926, (3,1), zato liczba absolutna zmniejsza się. Ponieważ jednak liczba młodzieży w szkolnictwie państwowem w r. 1931 zmniejszyła się mniejwięcej o 10% w porównaniu z r. 1926, przeto zmniejszenie się liczby absolutnej dzieci przemysłowców, wynoszące w r. 1931 w porównaniu z r.

1926 także 10%, odpowiada zmniejszeniu liczby dzieci w ogóle. Czyli przemysłowcy nie ponoszą straty.

Grupa rzemieślników wykazuje stratę podobnego typu, jak rolnicy. Ubytek procentowy jest stały: 11,1, 9,6, i 8,8%. Liczba absolutna zwiększa się w r. 1926 w stosunku do r. 1921, zmniejsza się po roku 1926, spadając w r. 1931 poniżej liczby z r. 1921, do 8815 (w r. 1921 — 9624).

Grupy następne, mianowicie: urzędnicy przemysłowi, robotnicy przemysłowi, kupcy i przedsiębiorcy handlowi, urzędnicy handlowi, urzędnicy komunikacji, oficerowie i podoficerowie, wolne zawody, urzędnicy państwowi i komunalni, profesorowie i nauczyciele, służba i niżsi funkcjonarjusze państwowi i komunalni, profesorowie i nauczyciele, służba i niżsi funkcjonarjusze państwowi i komunalni wykazują w r. 1931 w porównaniu z r. 1921 przybytek procentowy i absolutny (z nieznacznemi odchyleniami). Cofają się rentjerzy i wyrobnicy. Bez zmiany pozostała drobna grupa służby i robotników handlowych (0,4% z liczbą około 400 młodzieży).

Kolumna odsetkowa w szkołach państwowych.

W kolumnie odsetkowej w roku 1921 stają na czele: służba państwowa i komunalna (35,4%), potem rolnicy (22,5%), przemysłowcy z rzemieślnikami (20,1%), wreszcie handel (13,5%) i wolne zawody (4,5%). W kolumnie z r. 1931 zmieniają miejsce rolnicy, stając na miejscu trzeciem z 18,2%, w ich miejsce wchodzą przemysłowcy z 18,3%. W odsetkach traci i grupa trzecia, mianowicie służby publicznej: z 33 4% na 31,5%. Zyskuje tylko grupa handlowa o 0,5% i wolne zawody o 0,3%.

Charakterystyka ruchu w szkołach państwowych.

Jak widzimy, cechą charakterystyczną ruchu młodzieży w okresie tym dziesięcioletnim w szkolnictwie średniem państwowem, a głównie w ostatnim okresie pięcioletnim jest cofnięcie się młodzieży wiejskiej i to we wszystkich jej czterech odcieniach, cofnięcie się młodzieży rzemieślniczej i wyrobników. Mocno bardzo stoi sfera handlowa, mocno, stale wolne zawody (inteligencja zawodowa),wysoko, najwyżej warstwa urzędniczo-wojskowa (z spadkiem w okresie ostatnim). Rolnicy mniejsi cofnęli się w r. 1931 ze swego stanu posiadania w r. 1921 w odsetkach

o 23%, urzędnicy rolni o 38%, robotnicy rolni o 40%, rzemieślnicy o 20%. Przy poważnej liczbie młodzieży grupy rolnej i rzemieślniczej ta strata procentowa przedstawia także bardzo poważną stratę w liczbach absolutnych, wynoszącą w r. 1931 w porównaniu z r. 1926 — 6077 młodzieży.

Ubytek młodzieży w szkołach średnich państwowych w r. 1931 w porównaniu z r. 1926 wynosi okrągło jakieś dziesięć tysięcy. Otóż z tych dziesięciu tysięcy ubytku przeszło sześć tysięcy przypada na młodzież rolniczo-wiejską i rzemieślniczą, około dwu tysięcy na grupę urzędników państwowych i komunalnych. Natomiast mimo ogólnego spadku liczby młodzieży zwiększyli swój bezwzględny stan posiadania: urzędnicy przemysłowi, kupcy i przedsiębiorcy handlowi, urzędnicy handlowi, urzędnicy komunikacji, oficerowie i podoficerowie (dwie ostatnie w liczbie niewielkiej — razem 376 młodzieży.

Szkolnictwo samorządowe.

Szkolnictwo średnie samorządowe, nieliczne (70 szkół w r. 1926, 65 w r. 1928, 62 w r. 1931), działająca głównie na Śląsku, w województwie poznańskiem i województwach centralnych, nie daje bardzo obfitego materjału liczbowego, ponieważ liczba młodzieży w tych szkołach jest stosunkowo niewielka (około 14000 na ogólną liczbę przeszło 200000). Rozporządzamy w dodatku materjałem tylko z dwu lat (1926 i 1931), ponieważ w zestawieniach z r. 1921 szkoły samorządowe zostały włączone przez Główny Urząd Statystyczny do szkół prywatnych. W przepięknym zaś Atlasie Szkolnictwa Średniego ogólnokształcącego p. Dra Marjana Falskiego (Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia publicznego, Warszawa 1932) , materjały opracowane przez p. Falskiego nie dotyczą problemów obecnie omawianych. Ale i z tego materjału, który posiadamy, możemy sobie odtworzyć pewien ruch młodzieży w tych szkołach.

Tablica III.

Uczniowie samorządowych szkół średnich ogólno kształcących według zawodu i stanowiska w zawodzie rodziców w r. 1926 i 1931.

Zawód rodziców	Ogółem młodzieży 26	Ogółem młodzieży 31	% 26	% 31
Rolnicy więksi	220	265	1,5	1,9
Rolnicy mniejsi	1909	1280	12,9	9,2
Urzędnicy rolni	194	167	1,3	1,2
Robotnicy rolni	60	28	0,4	0,2
Przemysłowcy	412	374	2,8	2,7
Rzemieślnicy	1435	1272	9,7	9,1
Urzędnicy przemysłowi	821	786	5,5	5,6
Robotnicy przemysłowi	1206	1146	8,1	8,2
Kupcy i przedsiębiorcy handlowi	1838	1762	12,4	12,6
Urzędnicy handlowi	277	342	1,9	2,5
Służba i robotnicy handlowi	48	72	0,3	0,5
Urzędnicy komunikacji	1037	1262	7	9,1
Służba i robotnicy komunikacji	471	579	3,2	4.1
Oficerowie	115	163	0,8	1,2
Podoficerowie	63	85	0.4	0,6
Wolne zawody	518	642	3,5	4,6
Profesorowie i nauczyciele	603	620	4,1	4,4
Urzędnicy państwowi i samorząd.	1730	1723	11,8	12,4
Służba i niżsi funkc. państwowi	521	491	3,5	3,5
Rentjerzy i kapitaliści	261	162	1,8	1,2
Wyrobnicy	139	68	0,9	0,5
I n n i	919	649	6,2	4,7
R a z e m	14797	13938	100	100

Kolumna odsetkowa.

Otóż, jak widać z tablicy, w r. 1926 na pierwszem miejscu stoi grupa młodzieży ze sfer rolnictwa mniejszego (12,9%), potem idą kupcy (12,4%), urzędnicy państwowi i samorządowi (11,8%). W r. 1931 na pierwsze miejsce wysuwają się kupcy (12,6%), potem idą urzędnicy (12,4%), młodzież ze sfery drobniejszego rolnictwa spada do 9,2%. Podniesieniu się dwu grup: kupców i urzędników nie towarzyszy wprawdzie podniesienie się absolutne, ponieważ liczba młodzieży w tych szkołach w r. 1931 wogóle zmniejszyła się, natomiast spadkowi młodzieży wiejskiej towarzyszy też znaczny tem bardziej spadek liczbowy o 629

młodzieży, co procentowo wyraża się jako 33% straty. Obok tej młodzieży wykazuje stratę młodzież — dzieci urzędników rolnych, robotników rolnych, rzemieślników i wyrobników. Drobniutką stratę wykazują przemysłowcy (w liczbie bezwzględnej o 38 jednostek), na równi utrzymała się grupa służby i niższych funkcjonarjuszów państwowych i komunalnych.

Porównanie stanu w r. 1926 i w r. 1931.

Jeżeli połączymy grupy poszczególne w grupy większe, to w r. 1926 na pierwszem miejscu stanęła odrazu wielka grupa służby publicznej (wszystkie rodzaje urzędników i niższych funkcjonarjuszów i wojsko) z 31,9%, potem idzie grupa przemysłowo-rzemieślnicza z 26,1%, grupa wiejska z 16,1%, wreszcie grupa kupiecko-handlowa z 14,6%. W r. 1931 na pierwszem miejscu zostaje grupa urzędnicza, (zyskując nawet 8%) z 39,3%, na drugiem zostaje grupa przemysłowo-rzemieślnicza z 25,6%, a więc z drobną stratą o 0,5% spowodowaną znacznym spadkiem młodzieży ze sfery rzemieślniczej, włączonej do tej grupy, na trzeciem miejscu staje w r. 1931 grupa kupiecko-handlowa z 19,6% (w odsetkach +5%) z nieznaczną także podwyżką absolutną młodzieży.

Na ostatnie miejsce cofa się grupa młodzieży wiejskiej z 12,4%, przyczem liczba młodzieży ziemiańskiej wykazuje drobne absolutne zwiększenie o 45 jednostek tak, że spadek odbija się głównie na reszcie młodzieży wiejskiej.

Szkolnictwo prywatne.

Szkolnictwo prywatne spełnia w Polsce bardzo ważną i znaczącą rolę w zakresie wykształcenia średniego. W r. 1921 obejmuje ono (razem z szkolnictwem samorządowem, wówczas nielicznem) [1]) więcej niż połowę ogółu młodzieży w szkołach średnich. Później wobec rozwoju szkolnictwa państwowego i samorządowego stosunek ten zmienia się wprawdzie, ale nawet w r. 1931 na 99886 młodzieży szkół państwowych średnich widzimy liczbę 91168 młodzieży w szkolnictwie czysto prywatnem. Pozycja to nielada jaka. Obok szkół państwowych stanowi to

[1]) W wykazach statystycznych za r. 1921 nie uwzględniono Śląska, który ma wiele szkół samorządowych z wielką liczbą młodzieży.

nieomal równorzędne źródło przyszłej inteligencji. Warto więc przez chwilę zastanowić się, jak na tle szkolnictwa prywatnego przedstawia się udział warstw społecznych w dążeniu do wykształcenia średniego. Swobodna wola społeczeństwa, ograniczona względami materjalnemi tylko, wyraża się tu całkowicie. Mamy prywatne szkoły o odcieniu wyznaniowem (szkoły prowadzone przez zakony), o odcieniu wyznaniowo - narodowościowem (n. p. szkoły Towarzystw żydowskich), szkoły społeczne (rozmaitych Towarzystw), wreszcie szkoły ściśle prywatne (właścicieli prywatnych).Ze względu na brak odpowiednego materjału statystycznego nie będzie można uwzględniać tych wszystkich odcieni, trzeba będzie traktować wszystkie szkoły prywatne razem. Mimoto pewne kwestje będą mogły być uwzględnione takie, które jaśniej może uwypuklają pewne właściwości niektórych przynajmniej grup szkół.

Tablica IV.

Uczniowie prywatnych szkół średnich ogólno-kształcących według zawodu i stanowiska w zawodzie rodziców w r. 1921 (bez Śląska i bez woj. Wileńskiego), 1926 i i1931.

Zawód rodziców	Ogółem młodzieży 21	Ogółem młodzieży 26	Ogółem młodzieży 31	% 21	% 26	% 31
Rolnicy więksi	4040	3006	2567	3,4	3,3	2,8
Rolnicy mniejsi	12632	6615	5656	10,6	7,3	6,2
Urzędnicy rolni	1784	968	833	1,5	1,1	0,9
Robotnicy rolni	298	176	173	0,2	0,2	0,2
Przemysłowcy	7853	6396	5726	6,6	7	6,3
Rzemieślnicy	13438	7556	6665	11,3	8,3	7,3
Urzędnicy przemysłowi	3833	4493	4829	3,2	4,9	5,3
Robotnicy przemysłowi	2665	1818	1482	2,2	2	1,6
Kupcy i przedsiębiorcy handlowi	30693	22633	22221	25,7	24,8	24,5
Urzędnicy handlowi	4728	4260	6076	4	4,7	6,7
Służba i robotnicy handlowi	1029	568	459	0,9	0,6	0,5
Urzędnicy komunikacji	5039	4488	4838	4,2	4,9	5,3
Służba i robotnicy komunikacji	4230	3412	3018	3,5	3,7	3,3
Oficerowie	1005	768	1120	0,8	0,8	1,2
Podoficerowie	274	249	487	0,2	0,3	0,5
Wolne zawody	5851	5412	6191	4,9	5,9	6,8
Profesorowie i nauczyciele	3515	3256	3608	3	3,6	4
Urzędnicy państwowi i samorz.	7322	6668	7600	6,1	7,3	8,3
Służba i niżsi funkcjon państw.	1743	1389	1546	1,5	1,5	1,7
Rentjerzy i kapitaliści	3440	1773	1110	2,9	1,9	1,2
Wyrobnicy	1039	760	395	0,9	0,8	0,4
Inni	2909	4963	4568	2,4	5,1	5
Razem	119370	91627	91168	100	100	100

Dzieci rolników większych.

Liczba dzieci rolników większych wykazuje w szkolnictwie prywatnem spadek stały i w odsetkach (w odsetkach 3,4%, 3,3%, 2,8%) i w liczbach absolutnych (z 4040 na 2567). Podczas gdy w r. 1921 i 1926 liczba tych dzieci w szkołach państwowych była znacznie niższa, niż w szkołach prywatnych, w r. 1931

nieomal się zrównywa. Nie można jednak na tej podstawie twierdzić, że nastąpiło przesunięcie tych dzieci do szkolnictwa państwowego (chyba bardzo nieznaczne), ponieważ wogóle liczba dzieci ziemiańskich obniżyła się w całem szkolnictwie średniem. I w państwowych i w prywatnych szkołach ziemianie mają jednaki odsetek w każdym roku omawianym (około 3% z nieznacznemi odchyleniami).

Dzieci innych grup rolnych.

Dzieci rolników mniejszych, które w r. 1921 wykazują 10,6% ogółu dzieci, spadają na 7,3% w r. 1926, a na 6,2% w r. 1931. Spadek absolutny jest ogromny: z 12632 dzieci w r. 1921 spadają w r. 1926 na 6615, a w r. 1931 na 5656. Wynosi to 55% straty stanu z r. 1921. W szkolnictwie prywatnem, drogiem (poza innemi trudnościami, jakie napotyka stan włościański w kształceniu gimnazjalnem) włościaństwo nie mogło sprostać wymaganiom i musiało się cofnąć. Tak samo cofa się w tem szkolnictwie i liczba dzieci urzędników rolnych i odsetkowo (z 1,5% na 0,9%) i absolutnie o przeszło 50% w porównaniu z r. 1921., co czyni mniej o 951 młodzieży. Ponieważ liczba ogólna młodzieży w szkolnictwie prywatnem wykazuje cofnięcie się w r. 1931 w porównaniu z r. 1921 o 23,5%, przeto jak z tego widać, spadek młodzieży rolnej i oficjalistów rolnych przekracza znacznie tę granicę i musi być zapisany jako strata większa, niż spodziewana wskutek zmniejszenia się liczby ogółu uczniów w szkolnictwie średniem prywatnem.

Drobna liczba dzieci robotników rolnych wykazuje oczywiście również spadek z 298 w r. 1921 na 176 w r. 1931, zachowując pozatem tensam nieznaczny odsetek (0,2%).

Grupa przemysłowo rzemieślnicza.

Przechodzimy do drugiej grupy: przemysłowo-rzemieślniczej. Przemysłowcy procentowo trzymają się we wszystkich trzech latach mniejwięcej równo (6,6%, 7%, 6,3%), spadają w liczbach absolutnych (z 7853 na 5726), t. j. o 27%. Ponieważ spadek młodzieży wogóle wynosi 23,5%, spadek więc liczby dzieci przemysłowców wykracza nieco poza to. Natomiast druga część tej grupy, mianowicie rzemieślnicy, wykazuje stratę równie wielką jak rolnicy. W odsetkach z 11,3% na 7,3%, w liczbach

absolutnych z 13438 na 6665 t. j. mniej o przeszło 50%. Nie mogąc kształcić się w szkołach średnich ogólnokształcących, dzieci rzemieślnicze wybrały albo drogę pójścia do zawodu albo też drogę kształcenia się w szkołach zawodowych, które w tym czasie powstały. To zostaje jednak, że rzemiosło ma coraz mniej swych przedstawicieli w młodzieży szkół średnich ogólnokształcących.

Natomiast trzecia część tej grupy, urzędnicy przemysłowi, zwiększają swoje posiadanie i odsetkowo i absolutnie i to stale (3,2%, 4,9%, 5,3%, z 3833 na 4829 t. j. o 1000 młodzieży więcej). Spada zato o 1183 liczba młodzieży — dzieci robotników przemysłowych.

Grupa kupiecko handlowa.

Najpotężniejszą grupą w szkolnictwie prywatnem jest grupa kupiecko-handlowa. Sami tylko kupcy i przedsiębiorcy handlowi samoistni wykazują już w r. 1921 w odsetku 25,7% ogółu młodzieży szkół prywatnych, przewyższając w odsetku wszystkie odłamy służby publicznej razem wzięte. Odsetkowo spadają wprawdzie kupcy w r. 1931 na 24,5%, tracąc także absolutnie 8427 młodzieży t. j. 27%, ale ta strata jest niewiele większa, niżby na nich wypadała wobec ogólnego ubytku młodzieży w r. 1931. Te stratę pokrywa zresztą z nadwyżką przybytek i odsetkowy i absolutny młodzieży, pochodzącej ze sfery również handlowo - kupieckiej, mianowicie nie samoistnych kupców, lecz urzędników handlowych. Ta grupa wzrasta stale i w odsetkach i absolutnie. W odsetkach z 4% w r. 1921 osiąga 6,7 w r. 1931, a z 4728 młodzieży w r. 1921 dochodzi do 6076 w r. 1931. Drobna grupka służby i robotników handlowych wykazuje małe cofnięcie się i odsetkowe i absolutne.

Grupa służby publicznej.

Grupy służby publicznej (urzędnicy komunikacji, państwowi i komunalni, wojsko) tudzież wolne zawody zwiększają się w szkolnictwie prywatnem z wyjątkiem służby komunikacyjnej. Ich zwrost jest tak silny, że mimo ogólnego spadku liczby młodzieży ich liczby absolutne (nie tylko odsetki) są ostatecznie wyższe, niż były w r. 1921.

Wyjątek stanowi służba komunikacji (zmniejszenie o 1212 jednostek).

Dzieci wyrobników.

Zmniejsza się również liczba dzieci wyrobników o 644 jednostek. Liczba to niewielka, lecz stanowi 62% stanu pierwotnego. Dzieci wyrobników znikają w szkolnictwie prywatnem. Na jedną szkołę wypada mniej, niż jedno dziecko.

Kolumny odsetkowe.

Grupowo przedstawiają się sumy odsetków, w których grupy uczestniczą w ogólnej liczbie młodzieży w pewnym roku, przyjętej jako 100%, następująco: W r. 1921 kupiectwo i handel mają 30,6%, przemysł i rzemieślnicy 23,3%, służba publiczna 19,3%, rolnictwo 15,7%, wolne zawody 4,9%. W r. 1931 kupiectwo zatrzymuje pierwsze miejsce, powiększając swój procent na 31,7%, drugie miejsce zajmuje służba publiczna, powiększając swój procent na 24,5%, na trzeciem dopiero stają przemysłowcy z rzemieślnikami z 20,5%, przyczem strata w tej grupie obciąża, jak pokazano wyżej, głównie rzemieślników; rolnictwo spada do 10,1%, wolne zawody utrzymują się na ostatniem miejscu, ze wzrostem do 6,8%.

Oblicze jednej klasy w szkole średniej w r. 1931.

Wszystkie te powyższe dane, tyczące się rozmaitych rodzajów szkolnictwa średniego, pozwalają nam na odtworzenie oblicza jednej klasy szkoły średniej w Polsce. Będzie to oblicze nieco teoretyczne, wyrysowane z średnio otrzymanych liczb, będzie wymagało pewnych sprostowań na poszczególnych terenach, a jeszcze bardziej — o ileby była mowa o szkolnictwie wyłącznie prywatnem — w poszczególnych szkołach. Warto może jednak przyjrzeć się i temu obliczu. Otóż w szkołach średnich w Polsce wypada w r. 1931 na jedną klasę w gimnazjach państwowych uczniów średnio 32,3 w samorządowych 26,9, prywatnych 25,9, a wogóle średnio wypadało na klasę 28,7 młodzieży. (Wiadomości Statystyczne, 1932, zesz. VII specjalny, str. 17). Na podstawie odpowiednich obliczeń otrzymamy obraz jednej klasy szkoły średniej w r. 1931 następujący:

Szkoły średnie	Liczba średnia uczniów w jednej klasie	Z tej liczby było dzieci ze sfery					
		rolników	przemysłowców i rzemieślników	kupców i przedsiębiorców handlow.	służby publicznej	wolnych zawodów	innych
Państwowe	32,3	5,9	5,9	4,5	11,5	1,5	2,9
Samorządodowe . .	26,9	3,4	6,9	4,2	9,5	1,2	1,7
Prywatne .	25,9	2,6	5,3	8,2	6,3	1,8	1,7
Średnio . .	28,7	4,1	5,7	6,3	9	1,7	1,9

Tabliczka ta utwierdza nas we wniosku, że dla dzieci ze sfer rolniczych, mianowicie rolników drobnych, oficjalistów rolnych i robotników rolnych powody natury materjalnej są walną przeszkodą w korzystaniu z wykształcenia średniego ogólnego. Im szkoła jest droższa, tem te przeszkody są większe, tem bardziej następuje też zmniejszenie się liczby średniej dzieci sfer rolniczych. Ze szkoły prywatnej korzystają najsilniej dzieci rodziców, będących kupcami i przedsiębiorcami handlowymi. Z wszystkich rodzajów szkół korzystają w znacznej mierze dzieci „służby publicznej", której Państwo — jak wiadomo — odpowiednio dopomaga, ułatwiając ponoszenie kosztów materjalnych, związanych z uczęszczaniem do szkoły średniej. Ustępuje one co do liczby tylko dzieciom kupców i przedsiębiorców handlowych w szkołach prywatnych.

W rozmaitych dzielnicach Państwa te liczby średnie ulegają pewnym odchyleniom. Przedstawia je tabliczka następująca:

Województwa	Liczba średnia uczniów w jednej klasie szkoły średniej wogóle	Z tej liczby było w r. 1931 dzieci ze sfery					
		rolników	przemysłowców, rzemieślników	kupców i przedsiębiorców handlow.	służby publicznej	wolnych zawodów	innych
Centralne z Warszawą	28	2,9	5,4	8	7,9	1,8	2
Wschodnie	27,5	4,5	3,1	7,8	7,5	1,6	3
Zachodnie ze Śląskiem	28,6	4	7,8	4,6	9,1	1,3	1,8
Południowe	29,8	5,7	4,4	5	11,3	1,7	1,7

Rolnictwo ma najwięcej przedstawicieli w klasie szkoły średniej w województwach południowych, najmniej w województwach centralnych. Wypływa to nietylko stąd, że na szkolnictwo średnie w tych województwach wywierają wpływ miasta: Warszawa i Łódź, wielkie skupiska ludności kupiecko-handlowej i przemysłowej, ale także stąd, że na terenie województw centralnych jest więcej stosunkowo szkół prywatnych, niż w województwach południowych, a w szkolnictwie prywatnem młodzież ze sfer rolniczych jest reprezentowana bardzo słabo. Warstwy rolnicze mają łatwiejszy przystęp do szkoły średniej tam, gdzie jest bardziej rozwinięte szkolnictwo państwowe.

Jeżeli rozłączymy poszczególne zawody na części drobniejsze, które nam pokażą także stanowisko rodziców w zawodzie, a więc dadzą obraz — przybliżony — stanu materjalnego i środowiska wiejskiego czy miejskiego, otrzymamy wyniki następujące:

Szkoły średnie	Państwowe	Samorząd.	Prywatne	Średnio
Liczba średnia uczniów w jednej klasie	32.3	26.9	25.9	28.7
Z tej liczby było dzieci				
rolników większych	0,7	0,5	0.7	0,7
rolników mniejszych	4.6	2,5	1,6	3
urzędników rolnych	0,3	0,3	0.2	0.4
robotników rolnych	0.1	0.1	0.1	0.1
przemysłowców	1	0,7	1,6	1.3
rzemieślników	2.9	2.5	1.9	2.3
urzędników przemysłowych	1.1	1,5	1.4	1.3
robotników przemysłowych	0,9	2.2	0.4	0,8
kupców i przeds. handlowych	3,6	3,4	6,4	5
urzędników handlowych	0.8	0,7	1.7	1.3
służby i robotników handlowych	0,1	0,1	0.1	0,1
urzędników komunikacji	2.8	2,5	1,4	2.1
służby i robotników komunikacji	1.3	1,1	0.9	0,9
oficerów	0,6	0,3	0.3	0.4
podoficerów	0.3	0.2	0,1	0,2
wolnych zawodów	1.6	1.2	1,8	1.7
profesorów i nauczycieli	1,9	1.2	1,1	1.4
urzędników państwowych i sam.	4	3.3	2.1	3.2
służby i niższych funkcj. państw.	0,6	0,9	0.4	0.6
rentjerów i kapitalistów	0.4	0,3	0.3	0.3
wyrobników	0.2	0.1	0.1	0.1
innych	1.7	1.3	1,3	1.5

Średnio więc w szkołach, biorąc ostateczności z obu stron, wypada, że na dziesięć klas mamy jedno dziecko robotnika rolnego, robotnika handlowego lub wyrobnika. Z drugiej strony na jedną klasę wypada pięcioro dzieci kupieckich i około siedmioro dzieci urzędników, profesorów i nauczycieli (bez niższych funkcjonarjuszy i służby). Dzieci włościańskich mamy troje w każdej klasie. Liczba dzieci włościańskich nie odpowiada oczywiście stosunkowi procentowemu ogółu tych dzieci w Polsce do dzieci innych zawodów. Wogóle rolnictwo, jak wykazują badania Głównego Urzędu Statystycznego (Mały rocznik stat. rok 1930, str. 128), uczestniczy w szkolnictwie średniem wysyłając 20,7 dzieci na 10.000 ludności rolniczej, podczas gdy handel ma na tę samą liczbę 242,6 dzieci (służba publiczna 519 dzieci). Pozostaje to w ścisłym związku z wynikami badań p. D-ra Falskiego (Atlas, str. 41). P. Dr. Falski wylicza, że na 1000 mieszkańców Rzeczypospolitej Polskiej (bez województw Wileńskiego i Śląskiego) kształciło się w szkołach średnich w r. 1927/8 — 7 uczniów. „W porównaniu z tą ogólnopaństwową przeciętną wyróżnia się wysokim odsetkiem ludność wyznania mojżeszowego, gdzie na 1000 ludności przypada 15 uczniów. Względnie wysoki odsetek uczniów u ludności wyznania mojżeszowego tłumaczy się wybitnie miejskim charakterem tej ludności. Ponieważ szkoły średnie mieszczą się prawie wyłącznie w miastach, są one temsamem bardziej udostępnione miejskiej niż wiejskiej ludności, a przeto i w większej mierze wykorzystywane przez te grupy narodowościowe lub wyznaniowe, które w większym odsetku mieszkają w miastach". Do słów p. Falskiego możnaby tylko dodać, że — o ile uznałoby się potrzebę pewnej korrektury pod tym względem — należałoby zbadać sposoby i możliwości tej korrektury, aby dając ludności wiejskiej równe prawa formalne, starać się dać jej także równe prawa faktyczne, niwecząc lub łagodząc przeszkody, utrudniające kształcenie się młodzieży z tego środowiska w szkole średniej. Albo środkami, któremi rozporządza administracja państwowa, albo środkami inicjatywy prywatnej lub społecznej. Albo współrzędnie.

Seminarja nauczycielskie.

Na zakończenie kilka uwag o zakładach kształcenia nauczycieli. Seminarja nauczycielskie, dotychczasowe główne źródło

wydające nauczycieli szkół powszechnych, mają w myśl przepisów ustawy o ustroju szkolnictwa za lat kilka zniknąć zupełnie i ustąpić miejsca liceom pedagogicznym (po ukończeniu czteroletniego gimnazjum) i pedagogjom (po ukończeniu liceum). Rzut oka na to, jak przedstawiają się zakłady obecnie żyjące, ale skazane na zamarcie, ma znaczenie pewnego badania przeszłości. Jakże więc przedstawiają się seminarja pod względem doboru młodzieży z warstw społeczeństwa?

Tablica V.

Seminarja nauczycielskie. Uczniowie według zawodu i stanowiska w zawodzie rodziców w r. 1926 i 1931. (Materjał w „Roczniku Statystycznym" z r. 1927 i „Wiad. Stat." z r. 1932, zesz. VII specj.).

Zawód rodziców	Ogółem młodzieży (Rok 26)	Ogółem młodzieży (Rok 31)	% (Rok 26)	% (Rok 31)
Rolnicy więksi	184	214	0,3	0,6
Rolnicy mniejsi	10040	8713	27,9	25,8
Urzędnicy rolni	897	603	2,5	1,8
Robotnicy rolni	287	245	0,9	0,7
Przemysłowcy	554	555	1,5	1,6
Rzemieślnicy	4966	4404	13,8	13
Urzędnicy przemysłowi	517	526	1,4	1,6
Robotnicy przemysłowi	1830	1752	5,1	5,2
Kupcy i przedsiębiorcy handlowi	1398	1757	3,9	5,2
Urzędnicy handlowi	226	253	0,6	0,8
Służba i robotnicy handlowi	133	176	0,3	0,5
Urzędnicy komunikacji	1951	2363	5,4	7
Służba i robotnicy komunikacji	2890	3027	8	9
Oficerowie	165	146	0,5	0,4
Podoficerowie	264	339	0,7	1
Wolne zawody	394	470	1,1	1,4
Profesorowie i nauczyciele	1925	1585	5,3	4,7
Urzędnicy państwowi i samorząd.	3100	2576	8,6	7,6
Służba i niżsi funkc. państwowi	1470	1444	4,1	4,3
Rentjerzy i kapitaliści	211	234	0,6	0,8
Wyrobnicy	643	607	1,8	1,8
Inni	2027	1751	5,7	5,2
Razem	36080	33740	100	100

Widzimy przedewszystkiem, że uwarstwowienie środowisk społecznych młodzieży seminarjów nauczycielskich podlega mniejszym wahaniom, niż np. w szkołach średnich. Te warstwy społeczne, które w r. 1926 wykazały największy procentowy udział w seminarjach nauczycielskich, mają ten sam (z bardzo nieznacznemi odchyleniami) procent w liczbie ogólnej młodzieży seminarjalnej w r. 1931. Są to przedewszystkiem dzieci rolników (27,9% i 25,8%), rzemieślników (13,8% i 13%), służby i robotników komunikacji (9% i 8%). Już te trzy grupy, wynoszące w sumie około 50% młodzieży seminarjalnej, nadawały seminarjom swoiste piętno. Były to szkoły kształcące dzieci warstwy wiejskiej, włościańskiej i uboższych warstw miejskich do zawodu pracy umysłowej w dziedzinie wychowawczej. Szczególnie w seminarjach męskich. Rzecz znamienna, że w tych szkołach warstwa kupiecka może wykazać się mniejszym odsetkiem (3,9% i 5,2%) od dzieci urzędników państwowych i komunalnych (8,6% i 7,6%). W pewnych województwach ten stosunek procentowy jest jeszcze mocniejszy w wyrazie. W województwach centralnych procent samych dzieci włościańskich w r. 1931 wynosił 29,5%, rzemieślników 16,3%, robotników przemysłowych 8,4%. Na Śląsku procent dzieci wiejskich był wprawdzie niższy, bo tylko 17,6%, za to wielki jest procent dzieci robotników przemysłowych, bo 20,2%, a i procent dzieci rzemieślników pozostaje wysoki (12,9%). Jeżeli do tych cyfr, wymienionych powyżej, dodamy jeszcze liczby określające udział reszty młodzieży pochodzącej z warstw służby i robotników innych, przekonamy się, że seminarja nauczycielskie, odmiennie od spostrzeżenia zrobionego przy badaniu stosunków w szkolnictwie średniem, były to typowe szkoły dla dzieci chłopskich i dla dzieci warstw miejskich pracujących więcej fizycznie, a więc dla młodzieży, niewątpliwie znającej warunki życia środowiska, na którem i dla którego miałaby pracować w przyszłości jako nauczyciele i wychowawcy dzieci tego środowiska. Nie wyklucza to oczywiście, że znajduje się w nich znaczny w sumie odsetek i dzieci warstw innych, ale już porozdzielany na mniejsze części pomiędzy grupy poszczególne. Tylko cała grupa handlowa (kupcy i przedsiębiorcy handlowi, urzędnicy handlowi, a nawet i robotnicy handlowi w odróżnieniu od innych grup robotni-

czych) mało stosunkowo albo nawet bardzo mało posyła dzieci swe do seminarjów.

Badanie powodów, dla jakich ten typ szkoły średniej takie właśnie a nie inne przygarniał do siebie warstwy społeczne; szersze rozważanie, czy takie oblicze naszych seminarjów było piękne czy nie, czy takie dobieranie przyszłych nauczycieli dla szkolnictwa powszechnego było słuszne i celowe i pożyteczne dla szkoły i dla Państwa, wykracza poza granice nakreślone dla rozważań niniejszych.

Pedagogja.

Inaczej niż w seminarjach, przedstawia się młodzież, o ile mowa o pochodzeniu z pewnych warstw społecznych, w pedagogjach. Aby otrzymać obraz zupełnie jasny i na podstawie rozwoju tych zakładów w ciągu dłuższego okresu czasu móc z pewnem prawdopodobieństwem rokować coś o dalszej ich pod tym względem przyszłości, trzebaby rozporządzać materjałem obfitszym, niż ten, którym rozporządzamy na razie. Materjał liczbowy z r. 1926 i z r. 1931 w pracach Głównego Urzędu Statystycznego złączono w całość z materjałem tyczącym się kursów nauczycielskich. Jest więc nie do użycia. Można było uzyskać w Urzędzie Statystycznym materjał co do pedagogjów tylko z jednego roku, mianowicie 1931. Na podstawie tego materjału dzielimy młodzież według zawodu rodziców i stanowiska w zawodzie na grupy, przedstawione w tablicy VI.

Tablica VI.

Pedagogja. Uczniowie według zawodu i stanowiska w zawodzie rodziców w r. 1931.

%%	—	19,2	0,3	0,3	2,6	5	2,6	2,4	7,3	3,2	—
Ogółem młodzieży	—	73	1	1	10	19	10	9	28	12	—
Rok	1931										
Zawód rodziców	Rolnicy więksi	Rolnicy mniejsi	Urzędnicy rolni	Robotnicy rolni	Przemysłowcy	Rzemieślnicy	Urzędnicy przemysłowi	Robotnicy przemysłowi	Kupcy i przedsiębiorcy handlowi	Urzędnicy handlowi	Służba i robotnicy hadlowi

%%	4,8	7,9	0,8	0,3	3,2	12,5	18,7	5,2	0,5	1	2	100
Ogółem młodzieży	18	30	3	1	12	48	71	20	2	4	8	380
Rok	1931											
Zawód rodziców	Urzędnicy komunikacji	Służba i robotnicy komunikacji	Oficerowie	Podoficerowie	Wolne zawody	Profesorowie i nauczyciele	Urzędnicy państwowi i samorząd.	Służba i niżsi funkc. państwowi	Rentjerzy i kapitaliści	Wyrobnicy	Inni	Razem

W tym typie zakładów kształcenia nauczycieli (i w tym jednym roku) na pierwsze miejsce wysuwa się grupa młodzieży, pochodząca ze sfer służby publicznej, mianowicie urzędników państwowych i komunalnych, profesorów i nauczycieli, urzędników komunikacji, wynosząca (bez robotników i niższych funkcjonarjuszy państwowych) 28,1%. Potem dopiero idą dzieci rolników, urzędników rolnych i robotników rolnych z 19,8%, następnie młodzież z warstwy kupców i przedsiębiorców handlowych, która razem z grupą młodzieży pochodzącej ze sfer przemysłowych i urzędników handlowych wykazuje 15,8%. Dzieci

rzemieślników stanowią zaledwie 5%. Stosunek warstw społecznych w porównaniu z seminarjami zdaje się odwracać. Powód jest zupełnie jasny: aby dostać się do pedagogjum, trzeba było ukończyć wpierw gimnazjum. Ponieważ zaś widzieliśmy, że młodzież wiejska wogóle, a włościańska w szczególności, zaczyna zmniejszać swój pierwotny, zawsze niewielki udział w szkolnictwie średniem, że zaczynają tracić liczbowo także ekonomicznie słabsze warstwy miejskie, nie mogące ponosić ciężaru długoletniego utrzymywania dzieci w szkolnictwie średniem, nie może przeto dziwić ani być niespodzianką fakt, że w szkole, która stawia jako warunek przyjęcia ukończenie studjum w szkole średniej, t. j. w pedagogjum, te właśnie elementy przedstawiają się procentowo słabiej niż w seminarjach. Musiałyby w przyszłości istnieć takie warunki, któreby umożliwiły młodzieży uboższej miejskiej a zwłaszcza wiejskiej, chcącej poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu, ukończenie gimnazjum (względnie i liceum), któreby umożliwiły jej w dalszym ciągu przetrwanie kilku lat w czasie studjów pedagogicznych, a wtedy ten stan dzisiejszy mógłby ulec zmianie. O ile odmiana tego stanu w zakładach kształcenia nauczycieli będzie uznana za pożądaną, a zmiana warunków będzie możliwa do wykonania.

Dr. MARJAN WACHOWSKI.

WSPÓŁCZESNA SYTUACJA POLSKIEGO NAUCZYCIELA SZKOŁY POWSZECHNEJ JAKO ZAGADNIENIE PEDAGOGICZNE

Działalność wychowawcza rozwija się, wprawdzie nie wyłącznie, ale w pewnym stopniu pod wpływem norm pedagogicznych. Ponieważ zaś do podstawowych czynników wychowania należy nauczyciel, więc odpowiedzialną za jego sytuację jest również pedagogika. Gdy staniemy na stanowisku, że na działalność wychowawczą składają się takie podstawowe czynniki, jak cel, program, metoda, organizacja, wychowawca, wzajemnie się w swem funkcjonowaniu warunkujące, to, przyglądając się rozwojowi zarówno myśli jak i praktyki wychowawczej, zauważymy, że nie zawsze zdawano sobie sprawę ze stosunku między temi czynnikami, z ważności jednego z nich w zestawieniu z innemi, że przeciwnie widoczną jest tendencja do nadawania jednemu z tych czynników wagi szczególnie wielkiej z równoczesnem lekceważeniem innych. W średniowieczu np. wierzono, że wystarczy mieć wytknięty cel wychowania, aby osiągnąć zamierzone wyniki. Zaniedbano tu szczególnie metodyczną stronę. Komeńskiemu zarzucają historycy wychowania pokładanie przesadnie wielkich nadziei w środkach pomocniczych, zwłaszcza w podręcznikach, zlekceważenie natomiast roli nauczyciela. Charakterystyczną cechą akcji wychowawczej dziewiętnastego wieku jest wiara, że akcja ta da się udoskonalić przedewszystkiem poprzez funkcje organizacyjne, dotyczące zarówno całego szkolnictwa, jak i poszczególnej szkoły. Współczesna zaś praktyczna myśl pedagogiczna rozwija się pod znakiem przesadnej wiary w metodę; większość nowoczesnych prądów dotyczy albo wyłącznie albo przedewszystkiem metody.

Gdy chodzi o nauczyciela, to wprawdzie nigdy nie brakło głosów, podkreślających ważność jego roli w wychowaniu, konsekwencje jednak, jakie wyciągano z faktu uznania tej ważności, ograniczały się naogół do postulatów w kierunku udoskonalenia wykształcenia nauczyciela. Tak było w przeszłości, i nie wiele od tego odbiega współczesna pedagogika. Widoczne są w niej tendencje do wyznaczenia szczególnej wagi osobie wychowawcy, ale szczytne te hasła odczuwa nauczyciel przeważnie w ten sposób, że dowiaduje się od czasu do czasu, iż „program, metoda, podręcznik i t. p. — wszystko to jest niczem. najważniejsza i jedynie decydująca rzecz — osobowość nauczycila". Nadużywa się tego hasła przeważnie w tym celu, aby nałożyć na nauczyciela większe zadania, aby obarczyć go większą odpowiedzialnością za wyniki pracy. Ci sami jednak, którzy wygłaszają takie poglądy, biorą nauczycielowi bardzo za złe, jeżeli on nie poddaje swej osobowości wymaganiom programu, metody, podręcznika, gdy nie umie przykroić swej osobowości do istniejącej struktury organizacyjnej. Pedagogika nowoczesna zna nauczyciela naogół jako wykonawcę postulatów pedagogicznych. Przyznaje ona, że w interesie tych postulatów leży danie mu wykształcenia lepszego, niż je miał dotąd, ale zresztą niewiele się nim zajmuje, zwracając swoją uwagę przedewszystkiem na dziecko. Aby się o tem przekonać, wystarczy porównać ilość publikacyj, poświęconych nauczycielowi z ilością, zajmującą się innemi czynnikami wychowania. Istniejąca tu dysproporcja na niekorzyść nauczyciela nie byłaby czemś niepokojącem, gdyby istotnie rola nauczyciela była drugorzędną w wychowaniu, gdyby właśnie bardziej zracjonalizowane wychowanie pajdocentryczne mogło się udać przy bylejakim nauczycielu.

Nie mam bynajmniej zamiaru przekreślać usiłowań, zmierzających do tego, aby nauczycielowi dać lepsze wykształcenie, przeciwnie, oczekuję, że odegrają one dużą rolę w formowaniu potrzebnego polskiej szkole nowego typu nauczyciela. Nie wierzę jednak, by one całkowicie rozwiązały problemat jego kultury duchowej, nawet, gdyby doprowadziły do najlepszych rezultatów. Nie wierzę w to z dwu względów: 1. Niewątpliwie można wyuczyć pracownika zawodowego o poprawnej technice

nauczania, tam jednak, gdzie jakaś działalność wymaga szczególnych, skomplikowanych wartości duchowych, gdzie wychodzi poza ramy zwykłej techniki, kształcenie przez drugich spełniać może jedynie rolę uzupełniającą wobec wrodzonego uzdolnienia i usposobienia oraz samodzielnej pracy nad sobą. Jak tylko zaczniemy od nauczyciela wymagać czegoś więcej od poprawnie przeprowadzonych lekcyj, uznać musimy granice kształcenia wychowawców. Ważniejszym jeszcze wydaje mi się drugi wzgląd: wiadomo, że człowieka urabia nietylko szkoła i wogóle czynniki świadomego oddziaływania wychowawczego, ale że pozatem rozwój jego jest poddany nieświadomym wpływom środowiska jego życia. Wpływy te mogą współdziałać ze świadomem oddziaływaniem, ale mogą mu także przeciwdziałać aż do przechylenia zwycięstwa na swoją stronę. Oczywiście, że także wspomniana samodzielna praca nad sobą podlega tym wpływom.

W świetle tych uwag zastanawia mnie zagadnienie, o ile sytuacja społeczna, w jakiej znajduje się obecnie polski nauczyciel szkoły powszechnej, sprzyja, względnie przeszkadza takiemu rozwojowi jego kultury duchowej, jaki postuluje pedagogika praktyczna.

Wśród tej sytuacji społecznej dominującą rolę grają stosunki służbowe. Są one uregulowane przez pragmatykę i mogą być względniejsze lub surowsze dla nauczyciela. Nie jest to oczywiście obojętne, ale wydaje mi się, że pragmatyka, jak wogóle przepisy prawne, nie regulują stosunków między ludźmi całkowicie. Niewolnik w znaczeniu prawnem może być faktycznie bardziej wolny, niż człowiek wolny wobec prawa i naodwrót. To też zasadniczo interesuje mnie nie strona prawnicza sytuacji służbowej. Pomijam też stronę gospodarczą, chociaż wiele się nad nią ubolewa i każdy przyznaje, że jest fatalna. O ile z tą sprawą trzeba się pogodzić jako z pewną koniecznością to inaczej i tragiczniej przedstawia się kwestja poziomu kulturalnego w stosunkach między nauczycielem a jego przełożonymi.

Zadałem kiedyś wypracowanie nauczycielom na temat prze-

żywanie swego zawodu. Byli to ludzie zakwalifikowani na Wyższy Kurs Nauczycielski, więc chyba zawodowo nienajgorsi. A jednak blisko połowa tych wypracowań sprawiała wrażenie, jakby były pisane krwią. Mimo entuzjazmu dla pracy w szkole ilość skarg była bardzo duża i dotyczyła przedewszystkiem sposobu odnoszenie się przełożonych do nauczyciela, zwłaszcza tych, z którymi on się najczęściej styka, a więc kierowników i inspektorów. Istnieje dowcipne powiedzenie, że inspektor szkolny jest jak rowerzysta: na górze ugina grzbietu, a na dole depce. Jak bardzo trafnem jest to porównanie, wykazuje obserwacja aż nadto. Nie byłoby nic łatwiejszego, jak przytoczyć cały szereg przykładów chamstwa w stosunkach przełożonych do nauczyciela, jeżeli zaś tego nie czynię, to dla uniknięcia zarzutu demagogji oraz dlatego, że przy wielkiej swej ilości przykłady te rzucić się muszą w oczy każdemu, kto się zbliży do szkoły. Pedagogika nowoczesna poucza, że najlepszym wychowawcą jest t. zw. typ socjalny według typologji sprangerowskiej — człowiek, upatrujący zadanie swego życia w służbie dla dobra bliźnich. Typy takie istnieją w szkołach niewątpliwie, zdaje się jednak, że na wyższe szczeble w hierarchji szkolnej awansują częściej typy, umiejące pracować na efekt,umiejące sprytnie zgadywać życzenia przełożonych. żądne władzy i zaspokajające tę żądzę po uzyskaniu awansu. Ludzie ci nie wierzą, że ich podwładni pracują z zamiłowania i z poczucia obowiązku, wierzą za to w przymus. O ile jeszcze przed kilku laty stosowanie środków przymusu wobec nauczyciela przybierało charakterystyczną postać brutalnych scen, w których przełożony używał podniesionym głosem gorszych wyrazów, niż niejeden włódarz wobec robotników, to obecnie sytuacja uległa pewnej zmianie. Sceny ordynarne nie ustały, ale na czoło wybijają się groźby czyto niedostatecznej oceny, czy przeniesienia, redukcji, czy wreszcie emerytury. Groźby te słyszy nauczyciel czasem kilka razy w ciągu jednego dnia.

Ta ustawiczna atmosfera popłochu i zdenerwowania, jaka się unosi nad polskim nauczycielem, nie obchodziłaby pedagogów zupełnie, gdyby nie to, że 1) prowadzi do wytwarzania się typu nauczyciela, jakiego nasze państwo na dłuższą metę nie będzie mogło wytrzymać, 2) odbija się bardzo szkodliwie na

pracy nauczyciela w szkole. Ten właśnie fakt czyni z kwestji stosunków służbowych nauczyciela zagadnienie pedagogiczne.

Jedno z nieporozumień pedagogicznych, charakterystycznych dla naszej szkoły polega na tem, że ci sami ludzie, którzy wymagają od nauczyciela pracy, przepojonej szacunkiem dla indywidualności dziecka, chcą ją uzyskać w ten sposób, że odnoszą się wręcz przeciwnie do nauczyciela. Jakże skromnem wydaje się wymaganie, aby kierownik szkoły był duszą szkoły, jakże często jest on jej szkodliwym demonem. Istotę ludzką chce on dostrzec tylko w dziecku, ale przecież nie może on należycie wychować nawet dziecka, jeżeli nie rozporządza kulturą osobistą, by uszanować każdego człowieka.

Utopijnem jest też oczekiwanie, że nauczyciel wniesie do swej pracy szkolnej ową pożądaną radosną atmosferę, jeżeli nad nim samym roztacza się nastrój wręcz przeciwny.

Zarzuty te, których oczywiście nie należy generalizować, dotyczą przedewszystkiem niższych przełożonych nauczyciela. Gdybyśmy się bliżej przyjrzeli ich sytuacji, zauważylibyśmy z pewnością, że jest godna pożałowania. Jeżeli ci ludzie są takimi właśnie, to nie ze złej woli, ale częściowo z braku należytego wykształcenia, częściowo wskutek osobistej nieudolności, przedewszystkiem zaś dlatego, że również oni są ofiarami tej smutnej atmosfery, jaka się unosi nad polską szkołą. Dowodem na to, jak bardzo zaniedbano ten odcinek rzeczywistości wychowawczej, który dotyczy stosunków służbowych nauczyciela, jest fakt, że przeciętny inspektor i kierownik szkoły mało stykał sie z zagadnienim, jak pociągnąć swoich podwładnych do pracy z zamiłowania,a jak wogóle pogodzić surowość wymagań służbowych z wysokim poziomem kulturalnym. Wskutek tego zaniedbania , politowanie budzą niektóre w dobrej wierze podejmowane wysiłki kierowników szkół w kierunku w spółżycia z podwładnymi.

W parze z duchem terroru idzie wysokość wymagań i często pogarda dla pracy nauczyciela. Spotkać się można często z zarzutem, że nauczycielstwo nie pracuje należycie, że oddaje się próżniactwu. Otóż to zagadnienie pracowitości nauczyciela jest — mojem zdaniem — zagadnieniem pedagogicznem. O ile mi wiadomo, pedagogika eksperymentalna, która z taką skwa-

pliwością rzuciła się do badań nad zmęczeniem dziecka, nie wpadła na pomysł, że wartoby to samo zjawisko zbadać u nauczyciela. Byłaby to niewątpliwie zdobycz pedagogiczna, gdybyśmy wiedzieli, jakie zmęczenie zachodzi u nauczyciela po poszczególnych lekcjach, zależnie od różnych przedmiotów, w poszczególnych dniach tygodnia, w różnych okresach roku szkolnego, w warunkach pracy na wsi, wzgl. w mieście. Porównanie wyników takich badań z wynikami nad innemi kategorjami zawodowemi dałoby wystarczającą odpowiedź na pytanie o pracowitości, wzgl. próżniactwie nauczyciela.

Inna rzecz — to kwestja wydajności pracy nauczyciela w stosunku do nakładu jego sił. Wiele tych sił marnuje się bezowocnie i musi się marnować w nieprzyjaznych warunkach służbowych, gdy w świadomości nauczyciela dążenie do spełniania wzniosłych celów wychowawczych ustępuje miejsca chęci zaspokojenia kapryśnych często wymagań jego przełożonych, gdy atmosferę teroru musi on opłacać nietylko nakładem energji, ale także swego zdrowia. Inna przyczyna marnowania sił nauczyciela pochodzi stąd, że niektóre założenia praktyki należą już nie do pedagogiki, ale są wyrazem pedagogizmu, t. zn. przerostu nadzieji, zamierzeń i poczynań wychowawczych. Jest to kwestja zbyt odrębna, by się nad nią rozwodzić w tem miejscu, ograniczam się wobec tego do zilustrowania, o co mi chodzi, na jednym przykładzie. Zdarzyło mi się być obecnym na lekcji z historji w szóstej klasie szkoły powszechnej na temat rewolucji francuskiej. Kiedyindziej zaś przysłuchiwałem się dyskusji na ten sam temat, prowadzonej w uniwersytecie ludowym przez kilkunastu młodych robotników. W pierwszym wypadku zaobserwowałem rozpaczliwe wysiłki nauczyciela, by doprowadzić dzieci trzynastoletnie do zrozumienia kilku elementarnych, choć nawet nie zawsze istotnych pojęć. Wydawało się, że dzieci rozumiały treść lekcji, ale jednocześnie niepodobna było oprzeć się wrażeniu, że to „kształcenie na zapas" nie wyda pożądanych owoców wtedy, gdy te dzieci dorosną i dojrzeją do tak poważnych zagadnień. W drugim wypadku wyczułem wyraźnie, że to samo zagadnienie posiada dla młodych robotników najwyższy stopień aktualności życiowej, że jest przedmiotem żywych zainteresowań, że rozprawianie się z tą kwestją formuje ich po-

gląd na świat i życie, a możliwe było dlatego, że uczniowie dojrzeli do zagadnienia, co nie zachodzi w wieku szkoły powszechnej, gdzie więc tego rodzaju usiłowania wychowawcze są wyrazem pedagogizmu.

Jednym z istotnych składników przygniatającej polską szkołę atmosfery jest nieufność do nauczyciela. Szczególnie jaskrawe przykłady na to obserwowałem z okazji wprowadzenia przez Min. W. R. i O. P. metody nauczania syntetycznego. Nie wchodzę tu w to, czy nagłe i masowe wprowadzenie nowości metodycznych jest rzeczą najwyższych władz szkolnych, czy ta nowa metoda jest naprawdę wielką zdobyczą w stosunku do stanu poprzedniego, czy wskazanem było zaskoczenie nią nieprzygotowanego nauczycielstwa, interesuje mnie za to co innego. Oto mianowicie rozmawiałem z nauczycielem, który po zapoznaniu się z nową metodą z dziennika urzędowego nabrał dla niej entuzjazmu, przestał ją natomiast zupełnie rozumieć, gdy mu ją wyjaśnił inspektor szkolny. Ten bowiem, nie mogąc się dopatrzeć w pomyśle ministerjalnym upragnionego szablonu, uważał za wskazane uzupełnić i udoskonalić go i udoskonalał go tak długo, aż z niego zrobił karykaturę. Nie wierzył, że nauczyciel potrafi pracować bez szablonu, a być może, że czuł się obowiązanym do własnych twórczych pomysłów. Z tego zjawiska nieufności zagadnienie pedagogiczne czyni fakt, że ta sama pedagogika, która tak hojnie potrafi szafować postulatami pod adresem osobowości nauczyciela, nie dostrzega, iż z temi postulatami w sprzeczności pozostaje organizowanie pracy szkolnej na zasadzie nieufności wobec niego. Jeżeli w Polsce tak mało jest wielkich praktycznych „wynalazków", dotyczących metody wychowania, jeżeli tak mało twórczy jesteśmy w dziedzinie poszukiwania nowych metod, jeżeli w tak małym stopniu realizujemy zdobycze metodyczne zagranicy, to — mojem zdaniem — głównie dlatego, że schematyczne warunki pracy polskiego nauczyciela, oparte na nieufności wobec niego, nie pozwalają rozwinąć się wielkim indywidualnościom wychowawczym. Jest rzeczą bardzo wątpliwą, czy któryś z wybitnych wychowawców przeszłości, np. Pestalozzi, uzyskałby w polskiej szkole ocenę zadowalającą.

Rys nieufności jest szczególnie dużem nieporozumieniem, gdy idzie w parze z dążnością do oderwania się od przestarzałych form pracy wychowawczej i oparcie jej na podstawach nowoczesnych. On bowiem właśnie stanowi jeden z przedmiotów krytyki szkoły „starej". Dla ilustracji przytaczam następujący urywek z książki Messera p. t. „Pädagogik der Gegenwart": „Ten system kontroli odznaczał się duchem nieufności. Często jednak osiągano przez to tylko tyle, że pracowano tylko dla inspekcji, a gdy ta szczęśliwie minęła, występowały zakorzenione nałogi. Dalej prowadziła ta kontrola do patronackiej opieki nad nauczycielem, zwłaszcza szkoły powszechnej, i wchodziła w najdrobniejsze szczegóły: wytwarzała ona usposobienie lokajskie i wywierała hamujący wpływ na rozwój prawdziwie wychowanego stosunku między nauczycielami a uczniami. Ponieważ kontrola związana była w zasadzie z administracją, więc wyrażała się nie np. w zalecającem doradzaniu, ale przeważnie wprost w rozkazującem zarządzeniu. W ten sposób rozwinęła się uniformująca gospodarka, mieszająca się nawet do takich spraw, które powinnyby być pozostawione zupełnej swobodzie, a przynajmniej mogłyby być swobodne i wielopostaciowe. Wypierała ona wszelkie osobiste życie i wszelką inicjatywę, a nawet zabijała je; robiła z ludzi maszyny, które nie zdobywały się na własną decyzję, lecz wolały wpierw zapytać, nawet, gdy chodziło o drobnostki, aby nie „narazić" się tam na górze. Tak to wielka idea samoodpowiedzialności i samorządu została wyrugowana właśnie z tej dziedziny kultury, w której przedewszystkiem powinna się była rozwijać". Z ujemnych skutków biurokratyzacji szkoły dla wychowania zdawał sobie sprawę zmarły minister Czerwiński, kiedy mówił: „Zbiurokratyzowanie szkół naszych sięgnęło o wiele głębiej, bo objęło ono i pożarło naturalny s t o s u n e k w y c h o w a w c y d o w y c h o w a n k a. Oddzieliśmy się od swoich wychowanków murem regulaminów i wszelakich przepisów. Patrzymy na swoich wychowanków przez gęstą siatkę reguł i paragrafów, oceniamy ich nie według zdrowego rozsądku i ojcowskiego serca, ale według wymyślnego kodeksu szkolnego i również według kodeksu wydalamy ze szkoły i łamiemy im życie". Musiałaby nastąpić jakaś wielka tragedja w życiu człowieka, który, wychowany w szkole

takiej, jaką ona w myśl nowoczesnych wymagań być powinna, a więc wolnej od biurokratyzmu, zdecydował się zostać nauczycielem i zauważył, że jego tak pieczołowicie przez szkołę pielęgnowane prawa do godności ludzkiej nagle gdzieś się podziały i że bez skrupułów rzuca go się w tryby machiny biurokratycznej. Nie zdołamy nigdy wyzwolić pracy nauczyciela od zgubnych skutków biurokratyzmu, o ile jego samego od nich nie uwolnimy.

Jesteśmy państwem młodem i młodość tę opłacamy pewnemi nieuniknionemi chorobami dziecięcemi. Jedną z nich jest brak skrystalizowanego typu urzędnika państwowego. Wytworzenie takiego typu jest koniecznością w każdem państwie, zwłaszcza zaś w takiem, które szczególną opieką otoczyło wychowanie państwowe. Obywatela bowiem nie wychowuje się tylko przez świadome oddziaływanie wychowawcze, ale jakość jego zależy w dużym stopniu od pozawychowawczej rzeczywistości, między innemi od tego, jakim jest urzędnik państwowy. Na tym zaś odcinku dzieje się dużo rzeczy, które są w sprzeczności z wysuniętemi hasłami wychowania państwowego. Jeżeli mamy się stać państwem dojrzałem, to rychło przezwyciężyć musimy ten okres naszego rozwoju, w którym nauczycielowi po wielu latach pracy posyła się pewnego dnia niespodzianie uwiadomienie, przenoszące go w stan spoczynku. Państwo, które chce dbać o prestiż nawewnątrz swych granic, nie może pomiatać swymi funkcjonarjuszami, nie może traktować ich jak cytrynę, którą się wyciska i wyrzuca, lecz musi ich otoczyć życzliwością, wyrażającą się nietylko w emerytalnej pensji. Państwo nie może oczywiście być sentymentalne, a stosunek służbowy — to coś innego niż stosunek miłosny z jego obfitym repertuarem pieszczot, ale przedstawicielami państwa o pretensjach do kultury zachodniej mogą i powinni być ludzie dobrze wychowani i ustępującego w stan spoczynku pracownika winni pożegnać tak, jak tego wymagają normy dobrego wychowania. Dla podniesienia kultury państwowej nie jest to wcale obojętne, czy pięćdziesięcioletni nauczyciel odchodzi na emeryturę z tą świadomością, że przynajmniej swem odejściem przyczynił się „dla dobra szkoły", czy też spędza wieczor swego życia z uczuciem wdzięczności i uznania ze strony państwa.

Poprawienie sytuacji służbowej nauczyciela jest więc pilną potrzebą, leżącą w interesie państwa. W interesie państwa leży także, aby nauczyciel jako urzędnik państwowy posiadał sam wysokie poczucie swego posłannictwa, a nie był przygnieciony uczuciem swej pośledniości zawodowej, i aby przeświadczenie o godności zawodu nauczycielskiego udzielało się również społeczeństwu, zwłaszcza zaś rodzicom, posyłającym swe dzieci do szkoły. Ci rodzice bowiem nie mogą mieć wielkiego wyobrażenia o nauczycielu, gdy od swych dzieci się dowiadują, jak mało szacunku wykazują dla niego jego przełożeni. Jakikolwiek będzie przyszły typ nauczyciela polskiego, jedno zdaje się nie ulegać wątpliwości: współczesna ewolucja nauczyciela nie prowadzi do typu pożądanego.

To samo dobro szkoły, które tylu nauczycieli opłaciło swem zdrowiem, wymaga, aby najsurowsze nawet konieczności państwowe zostały pogodzone z postulatami wysokiego poziomu kulturalnego.

Zdaję sobie sprawę z tego, że wszystko, co jest przedmiotem moich zarzutów, nie jest czemś zamierzonem, nie jest jakąś świadomą złośliwą szykaną, lecz stanowi następstwo pewnych posunięć w organizacji szkolnictwa, które nie muszą podlegać krytyce. Następstwa szkodliwe są nieuniknione, o ile im się zgóry nie przeciwdziała. Nie chodzi mi też o nic innego, jak o wyjście z zaczarowanego koła konstatowania godnych pożałowania faktów i powołanie do życia siły, któraby przeciwdziałała następstwom niezamierzonym, a szkodliwym.

Pedagogiczne względy domagają się obrony nauczyciela na innym jeszcze punkcie. Jeszcze przed kilku laty według opinji ludzi z zagranicy, zwiedzających polskie szkolnictwo, można było w polskiem nauczycielstwie znaleźć tak bogate pokłady entuzjazmu wychowawczego, jak w żadnem państwie europejskiem. Otóż entuzjazm i ofiarność — dwie najważniejsze zalety polskiego nauczyciela — skazane są na niechybną zatratę, o ile scharakteryzowana powyżej atmosfera nie ulegnie rychłej likwidacji.

Na specjalną uwagę zasługuje ten osobliwy entuzjazm nauczyciela, który dotyczy nowoczesnych prądów pedagogicz-

nych. Datuje się on już od wielu lat. Przeciętny polski nauczyciel szkoły powszechnej pragnie kroczyć w pochodzie nowych idei pedagogicznych tuż za orkiestrą i sztandarami, oczekuje on, że pewnego dnia, — a do wielkich zmian w swej sytuacji jest skądinąd przyzwyczajony, — dojdzie do niego jakaś wynaleziona gdzieś zagranicą nowa metoda, która zburzy szkołę „starą" i pozwoli podnieść praktykę szkolną na poziom doskonałości, w swem zachłannem „prądożerstwie" przerzuca się rozpaczliwie od pojęć, uznawanych za jedyne właściwe, do ostatniej nowości. To komiwojażerstwo sensacyj pedagogicznych, mające swe źródło w powierzchownem wykształceniu zawodowem, odznacza się kilku rysami szczególnie przykremi. Nauczyciel odurza się idealistycznym nastrojem pedagogicznym, manifestuje go z okazji oficjalnych wystąpień, podczas egzaminów, na konferencjach, zjazdach i t. p. To, co się tam wypowiada — to przeważnie słowa bez pokrycia nietylko w myślach, ale także w czynach. Między tem, co nauczyciel najczęściej mówi oficjalnie o swej pracy, a pracą samą jest głęboka przepaść. Ten szkodliwego gatunku idealizm cieszy się naogół pełną aprobatą niższych przełożonych nauczyciela i przez nich jest gorliwie kultywowany tak, jakby nie zachodziła potrzeba opierania idealizmu wychowawczego nie na odświętnym nastroju, nie przystającym do rzeczywistości, ale na codziennej dążności do wcielania pewnych idei w czyn.

Polskiej szkole potrzebny jest nowy typ nauczyciela. Trudno w tej chwili powiedzieć, jakie w szczegółach winien on posiadać cechy, pewnem jest w każdem razie to, że pożądany typ nie da się uzyskać wyłącznie w drodze szkolenia systematycznego, ale że w wytwarzaniu tego nowego typu duży udział przypadnie przełożonym nauczyciela. Przedewszystkiem oni winni sobie uświadomić, że w szkole obok dziecka - ucznia istnieje także nauczyciel, który nie będzie mógł należycie pracować, gdy nie będzie miał ku temu koniecznych pomyślnych warunków.

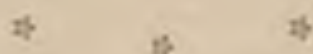
Najpilniejszą współczesną potrzebą polskiej szkoły jest spokój, a w odniesieniu do nauczyciela stworzenie mu domu, w którymby mu było jasno i ciepło. Ostatnie zadanie jest do odrobienia nie w imię jakiejś ckliwej filantropji i nietylko w imię potrzeb

zawodowej obrony nauczyciela, ale przedewszystkiem dlatego, że trzeba wszystkie konsekwencje pedagogiczne wyciągnąć z faktu, iż nauczyciel jest nietylko podmiotem poczynań wychowawczych, ale również jako osobowość jest ich narzędziem, warunkującem skuteczne funkcjonowanie innych podstawowych czynników wychowania. Do spełnienia tego zadania powołani są zarówno teoretycy jak i praktycy działalności wychowawczej.

Dr. K. SOŚNICKI.

JERZY KERSCHENSTEINER

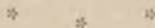
W dn. 18 stycznia 1932 r. świat pedagogiczny poniósł ciężką stratę wskutek śmierci Jerzego Kerschensteinera, jednego z najwybitniejszych i najszerzej znanych przedstawicieli kierunku „szkoły pracy". Kierunek ten nie jest jednolity, ale jeszcze bardzo w sobie zróżnicowany, a Kerschensteiner był teoretykiem i twórcą jednego z jego odgałęzień, któreby można zaliczyć do typu szkoły pracy o charakterze rękodzielniczym. Głosi on, że najważniejszą drogą nabycia wykształcenia jest praca ręczna, manualna; nie idzie w niej o sam wytwór ale o proces pracowania. Ten proces zawiera w sobie bardzo wiele okoliczności, które przyczyniają się do rozwoju zarówno uzdolnień intelektualnych jak i moralnych, wzbogacając serce i umysł. Starając się przeprowadzić tę zasadę praktycznie w szkołach w Monachjum autor z czasem uzupełniał swoją teorję i rozbudowywał, aż wyrosła w całkowity system pedagogiczny, jeden z najbogatszych i najbardziej przenikniętych pierwiastkami filozoficznemi, jaki istnieje w dobie współczesnej. System ten przemienił się powoli w wielki gmach myślowy, którego różne skrzydła spotykamy w różnych bardzo licznych dziełach i artykułach Kerschensteinera. Są one obrazem żywego przeobrażania się i kształtowania jego myśli, myśli ściśle zespolonej z jego życiem.



Jerzy Kerschensteiner urodzony w r. 1854 w Monachjum, pochodził z ubogiej rodziny, która mogła mu dać bardzo niewielkie wykształcenie. Ukończył on w Monachjum seminarjum

nauczycielskie i w 16 r. życia otrzymał posadę nauczyciela pomocniczego na wsi. Nie pozostawał tu długo, gdyż ochota do dalszego kształcenia się w gimnazjum popchnęła go do porzucenia tego stanowiska. Obdarzony wielkiemi zdolnościami łatwo dogonił w studjach gimnazjalnych swych kolegów. Ukończył gimnazjum i poświęcił się na uniwersytecie w Monachjum studjom matematycznym. Po ukończeniu ich został w 1883 r. nauczycielem gimnazjum w Norymberdze i mimo to, że właściwie jego wykształcenie pedagogiczne było bardzo małe, okazał się dobrym nauczycielem, wywierającym na uczniów wielki wpływ. Kiedy został przeniesiony do gimnazjum w Schweinfurcie, musiał tam uczyć przyrody i te obowiązki skierowały go do zwrócenia się z jednej strony ku studjom przyrodniczym, z drugiej ku zagadnienom dydaktycznym. Ówczesny niski stan nauki przyrody w szkołach średnich i mechaniczne metody nauczania jej, obudziły w nim myśl, że koniecznie należy dążyć do ich reformy, o później z temi myślami złączyło się szersze już odczucie potrzeby zreformowania całego systemu szkolnego. Gdy w 1895 r. został „radcą szkolnym" w Monachjum, obejmując bardzo rozległe funkcje nadzoru szkolnego, złączone z tym urzędem, przystąpił najpierw do zreformowania w szkołach monachijskich nauki przedmiotów realistycznych: przyrody, fizyki, chemji, geografji. Ta jego reforma wywołała żywe głosy krytyki, głównie ze strony zwolenników pedagogiki Herbarta i Reina. Zwłaszcza Rein, profesor pedagogiki w Jenie, cieszył się wówczas wielkim wpływem, obejmującym wszystkie kraje niemieckie. Krytyka tak potężnego odłamu pedagogów skłoniła Kerschensteinera do ogłoszenia pracy: Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans, 1899, w której bardzo energicznie i dosadnie zwalczał kierunek wychowania herbartystów, a szczególnie teorje Zillera. To ściągnęło na niego jeszcze wiekszą burzę, którą chwilowo zażegnało przyznanie mu nagrody Akademji Nauk w Ehrfurcie za pracę konkursową na temat: jak można najlepiej wychowywać dla społeczeństwa młodzież męską po opuszczeniu szkoły powszechnej do czasu wstąpienia do wojska? Praca ta nosiła tytuł: Die Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Już tutaj Kerschensteiner pragnie oprzeć wychowanie na zasadzie pracy, przedewszystkiem pracy warsztatowej. W następnych

latach t. j. około 1900 r. zdołał już praktycznie przeprowadzić swoje teoretyczne pomysły szkoły pracy w szkołach monachijskich, co ostatecznie zyskało mu rozgłos i ściągnęło do Monachjum szereg przedstawicieli świata pedagogicznego z Niemiec i zagranicy, zwłaszcza Szwecji, Anglji i Ameryki. Zkolei też zapraszano Kerschensteinera do tych państw celem rozszerzania jego pomysłów wśród ludzi zajmujących się sprawami wychowania. W r. 1911 został wybrany posłem do sejmu Rzeszy niemieckiej, gdzie zetknął się bliżej z partjami postępowemi, pracując w partji ludowej. Tu też poświęcił się przedewszystkiem studjom filozofji ścisłej, która dała mu nowe oświetlenie jego teorji pedagogicznych. W r. 1918 został powołany na katedrę pedagogiki uniwersytetu w Monachjum, gdzie mógł jeszcze głębiej wniknąć w teoretyczne opracowanie systemu szkoły pracy, czego rezultatem jest dzieło ujmujące prawie całość zagadnień pedagogicznych dotąd tu i ówdzie oddzielnie rozważanych, p. t.: Theorie der Bildung (1926). Z innych jego ważniejszych prac należy wymienić: Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans, Die staatsburgerliche Erziehung der deutschen Jugend, Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung (1905), Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung (1909 — 1921), Der Begriff der Arbeitsschule (1912 — 1925), Charakterbegriff und Charaktererziehung (1912 — 1922), Das einheitliche deutsche Schulsystem (1916 — 1922), Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerung für die Schulorganisation (1917 — 1924), Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrbildung (1921 — 1926), Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze (1924). Ponadto ogłosił cały szereg prac z dziedziny pedagogiki, matematyki i geodezji w różnych czasopismach niemieckich i zagranicznych.



U Kerschensteinera spotykamy dwa główne zagadnienia pedagogiczne: 1) zagadnienie teorji wykształcenia i 2) zagadnienie organizacji wykształcenia. Różne jego prace noszą wybitne piętno tych dwóch działów, ale gdy teorję wykształcenia zebrał on ostatecznie w jedno dzieło: Theorie der Bildung, to zagadnienie organizacji, mimo zapowiedzi, nie doczekało się specjalnego opracowania.

W swoich teoretycznych dociekaniach opiera się Kerschensteiner na niemieckich przedstawicielach kultury: Windelbandzie, Rickercie i Simmelu z jednej strony, a Sprangerze, Litt'cie i Freyer'rże z drugiej. Przedewszystkiem pragnie on uczynić z pedagogiki naukowej osobną gałęź filozoficzną, opartą na pojęciach: wykształcenia, zainteresowania i wartości. Te trzy pojęcia wchodzą w wzajemny związek, tworzą jakby materjał, z którego buduje się cały jego system, zwłaszcza dwa ostatnie ściśle są złączone z pierwszem. Do nich dołącza się jako nowe zasadnicze pojęcie: pracy zawodowej. Pojęcie wykształcenia stanowi główną oś badań i ono prowadzi do postawienia „podstawowego aksjomatu wykształcenia", który stanowi fundament zarówno dla całej jego teorji wykształcenia, jak też dla myśli o jego organizacji. Droga, po której Kerschensteiner dochodzi do aksjomatu wykształcenia jest mniej więcej następująca:

Człowiek zachowuje się w stosunku do świata w dwojaki sposób: kontemplacyjny albo aktywny. Stan kontemplacyjny polega na ujmowaniu umysłowem pewnego przedmiotu, ale nie ogranicza się tylko do biernej receptywności. Kontemplacja polega na równoczesnem wewnętrznem opracowywaniu ujmowanego przedmiotu; przez to opracowanie kształtujemy ten przedmiot w myślach i włączamy go w całość naszej osobowości, w całość jaźni. Nie jest więc kontemplacja stanem czysto pasywnym, ale też aktywnym, z tem jednak ograniczeniem, że aktywność jej rezygnuje z działania na zewnątrz, a poprzestaje na działaniu wewnętrznem. Natomiast zachowanie się aktywne człowieka, skierowane na zewnątrz, zdąża do tego, aby kształtować świat zewnętrzny, otaczający go, a więc przedewszystkiem urzeczywistniać wartości i ideje wypływające z wewnętrznej osobowości człowieka. Przez te dwa stany: kontemplacyjny i aktywny, przechodzimy bezustannie; zmieniają się one w nas ciągle, zastępując się wzajemnie, chociaż zwykle w młodości przeważają stany aktywne, w starości stany kontemplacyjne. Nierzadko też spotykamy ludzi, u których niezależnie od ich wieku, jeden lub drugi ze stanów może przeważać i stąd możemy mówić o dwuch typach ludzi: o typie kontemplacyjnym lub aktywnym.

Obydwa te typy różnicują się jeszcze dalej, i tak w typie kontemplacyjnym znajdujemy dwie odmiany: a) kontemplacja jednych kieruje się ku przedmiotom podpadającym pod doświadczenie, jest ona imanentna, b) kontemplacja zaś drugich ku przedmiotom pozadoświadczalnym i jest transcendentna. Kontemplacja imanentna może przybierać różne formy: może nas w niej zajmować rzeczywistość rozważanych przedmiotów i wtenczas w całej pełni jesteśmy świadomi różnicy między podmiotem, który przeżywa kontemplację, a przedmiotem, do którego kontemplacja się odnosi, jak też różnicy między formą a treścią przedmiotu. Taka kontemplacja występuje przy wszelkiem naukowem dociekaniu, jest ona więc naszem teoretycznem zachowaniem się. Jej rezultatem dobra naukowe. — Kontemplacja imanentna może ponadto przybrać jeszcze inną formę: może nam nie chodzić o rzeczywistość, lub nierzeczywistość rozważanych przedmiotów, a rozróżnienie przedmiotu kontemplacji i podmiotu kontemplującego może stać się bardzo niewyraźne dla jednostki przeżywającej kontemplację. Równocześnie różnica między formą a treścią przedmiotu może zupełnie zaniknąć. Mamy wtenczas do czynienia z zachowaniem się estetycznem, a jego rezultatem są dobra estetyczne. — Wreszcie może kontemplacja iść w tym kierunku, że zanika w naszej świadomości całkowicie różnica między podmiotem a przedmiotem; przeżywający kontemplację przestaje być sobą, zlewa się bez reszty z przedmiotem swej kontemplacji, równocześnie zanika także różnica formy i treści w przedmiocie kontemplacji. Jest to zachowanie się religijno-mistyczne, którego rezultatem mogą być dobra religijne. Ten typ kontemplacji stanowi zarazem kontemplację transcedentną.

Podobnie zachowanie się aktywne rozpada się jeszcze na kilka grup zależnie od celów, leżących w świecie zewnętrznym, do których urzeczywistnienia zmierzamy. Każdy cel bowiem jest czemś, co nas prowadzi do zaspokojenia jakiejś potrzeby. To zaspokojenie może odnosić się do mnie i wtenczas następuje zachowanie się egocentryczne. W egocentrycznem zachowaniu się może chodzić o posiadanie lub użycie pewnych dóbr rzeczowych i wtenczas powstaje zachowanie się

rzeczowo-egocentryczne lub egotyczne (Selbstsüchtig), lub też może w niem chodzić o dobra złączone z zewnętrzną naszą stroną, naszą osobowością np. o własną cześć, i wtenczas zachowanie się jest indywidualno-etyczne. — Lecz zachowanie się aktywne może się równie dobrze skierować ku osiągnięciu celów, które powodują zaspokojenie potrzeb innych osób, wtedy jest ono społeczne. Gdy idzie o użycie lub posiadanie dóbr rzeczowych przez inne osoby, mamy do czynienia z zachowaniem się altruistycznem, gdy zaś idzie o dobra złączone z zewnętrzną osobowością innych, zachowanie się jest społeczno-etyczne. Zwraca się ono ku wartościom wewnętrznym i godności innych ludzi, a jedną z jego form jest wszelka działalność pedagogiczna; wychowywanie bowiem ma na celu wewnętrzną osobowość innych ludzi i dlatego jest zachowaniem się społeczno-etycznem. — W końcu może nasze działanie kierować się ku pewnym wartościom i przedmiotom dla nich samych; wtenczas nie odbywa się ono ani ze względu na nas, ani ze względu na inne osoby. Możemy coś czynić bez względu na własne lub cudze dobro i korzyści. Tak się dzieje gdy ktoś pracuje dla samej pracy a nie dla własnych korzyści lub dla dobra innych, gdy ktoś docieka prawdy dla samej prawdy, pragnie sprawiedliwości dla samej sprawiedliwości i t. d. Jest to zchowanie się aspołeczno-praktyczne lub zachowanie się rzeczowe. Ma ono charakter impersonalny.

Tak więc rozważając różne typy zachowania się dochodzi Kerschensteiner do trzech typów kontemplacyjnych i trzech typów aktywnych. Do pierwszych należą ludzie o usposobieniu: teoretycznem, estetycznem i religijnem, do drugich ludzie o usposobieniu egocentrycznem, społecznem i rzeczowem. Lecz typy aktywne kombinują się z typami kontemplacyjnemi, gdyż człowiek kontemplacyjny dąży w mniejszym lub większym stopniu do urzeczywistnienia w świecie zewnętrznym swoich idei wewnętrznych: naukowych, estetycznych, religijnych. W ten sposób uzyskujemy oprócz czystych trzech typów kontemplacyjnych, dziewięć typów kombinowanych, kontemplacyjno-aktywnych, czyli razem dwanaście różnych, głównych typów ludzkich. Ilość tych typów wzrasta jeszcze bardziej, gdyż aktywna strona z kontemplacyjną mogą się łączyć jeszcze z sobą w różnym stop-

niu nasilenia. Tak wytwarza się nieskończona możliwość różnych indywidualnych s t r u k t u r p s y c h i c z n y c h. Te różnorodne struktury psychiczne wytwarzają w świecie zewnętrznym różnorodne dobra kulturalne przeniknione ich indywidualnemi cechami. Każde z tych dóbr posiada właściwe rysy swego twórcy i zawiera pierwiastki duchowe jego struktury. Dobra kulturalne powstałe z różnych indywidualnych struktur psychicznych noszą w sobie cechy tych struktur i od typów osobowości nabierają one właściwej struktury. Stąd Kerschensteiner mówi narówni o s t r u k t u r z e wewnętrznej j e d n o s t e k jak o s t r u k t u r z e zewnętrznych d ó b r kulturalnych. Dobra teoretyczne, estetyczne lub religijne, dobra egocentryczne, społeczne lub rzeczowe posiadają swe własne struktury zależnie od struktur swych twórców. W strukturze objektywnych dóbr jest potencjalnie złożona psychiczna struktura twórców.

Ta potencjonalnie w dobrach kultury zawarta struktura indywidualna ich twórców może z powrotem stać się a k t u a l n ą. Nastąpi to wtenczas, gdy dobro kulturalne zostanie przeżyte przez drugiego człowieka. Ten drugi przeżyje w nim jego wartości i jego strukturę, którą jego twórca złożył w niem, objektywizując swoje wartości i swoją strukturę wewnętrzną. Wtenczas potencjalna energja objektywnego ducha, złożona przez jednostkę lub zbiorowość w strukturę dobra objektywnego, przemienia się w aktualne przeżycie drugiej jednostki i następuje „wskrzeszenie" objektywnego ducha wewnątrz psychicznego ducha indywidualnego. Lecz takie wskrzeszanie zobjektyzowanej struktury przez wewnętrzną czynność innej jednostki nie jest niczem innem jak procesem k s z t a ł c e n i a się. Jednostka, która tego wskrzeszenia dokona, „rozumie" dane dobro kulturalne, przeżywa je w całości lub w części tak, jak je przeżywał jego twórca. — Lecz przeżycie go w całości lub w części jest tylko wtenczas możliwe, gdy struktura psychiczna przeżywającego jest zgodna ze strukturą twórcy. Przeważnie jest ona z nią zgodna tylko w niektórych rysach, częściowo. Stąd najintensywniej kształcąco działać muszą na kształcącego się te dobra kulturalne, które noszą najwybitniej strukturę podobną do jego własnej struktury. Objawia się to w rodzajach z a i n t e r e s o-

wania dobrami kulturalnemi u kształcącego się. Pierwiastkowe jego zainteresowanie zwraca się zawsze samorzutnie ku dobru, które jest najbliższe jego organizacji psychicznej. Tylko takie dobro znajdzie u niego wewnętrzny oddźwięk, w którem jest zobjektywizowany ten sam sposób myślenia i odczuwania, na jaki jest nastawiony przeżywający je. Lecz to częściowe pokrywanie się własnej struktury ze strukturą dobra kształcenia nie grozi jednostronnością kształcenia się lub ograniczaniem go jedynie do tej strony, którą kształcący się znajdzie w objektywnych dobrach. Struktura bowiem psychiczna występuje zawsze jako całość; gdy pewna jej część lub strona zostanie pobudzona i stanie się czynną, to z tem pobudzeniem łączy się ożywienie innych jej stron, jej całości. Zainteresowanie, które powstało spontanicznie dla jednego terenu, pociąga za sobą zainteresowanie terenów najpierw najbliższych mu, a potem coraz dalszych i w ten sposób zjawia się „rozgałęzianie się" zainteresowań według zasady heterogonji celów. W ten sposób wykształcenie zwraca się zawsze najpierw do takich stron dobra kształcącego, które są najbliższe organizacji psychicznej ucznia, a następnie rozszerza się coraz bardziej na dalsze kręgi obejmując całość jego struktury. To rozszerzenie się jednak zawsze idzie tylko w kierunku jego indywidualności. Tak więc początkowe, np. techniczne zainteresowania uczącego się zczasem przemieniają się w zainteresowania teoretyczne, estetyczne, społeczne, religijne, zgodnie jednak z indywidualnemi jego danemi i zależnie od rodzaju dóbr kształcenia, któremi w odpowiednim czasie rozporządza.

Na podstawie tych rozważań dochodzimy do zasadniczego aksjomatu wykształcenia, który można sformułować w następujący sposób: Wykształcenie jednostki umożliwiają jedynie takie dobra kulturalne, których struktura całkowicie lub częściowo odpowiada indywidualnej strukturze kształcącego się. Polega ono na tem, że struktura dóbr kulturalnych budzi w strukturze psychicznej jednostki odpowied-

nie wartości duchowe i w ten sposób rozbudowuje jej własną strukturę.

Ponieważ idzie w tym procesie o przeżycie pewnych wartości, przeto powyższe znaczenie wykształcenia nazywa Kerschensteiner aksjologicznem.

* * *

To aksjologiczne pojęcie wykształcenia zawiera jeszcze pewne właściwości, które są zarazem jakgdyby wskazówkami postępowania wychowawczego. Właściwości te są ujęte w następujące zasady:

1. Zasada całości (Prinzip der Totalität) wymaga, aby wykształcenie zwracało się do całości struktury człowieka. Nie powinno ono ograniczać się do rozwoju tylko pewnych typów struktury i w ten sposób stać się jednostronnem, ale uwzględniając indywidualność jednostki zarazem powinno zwracać się ku całości jego duchowej istoty.

2. Zasada aktualności (Prinzip der Aktualität) wymaga, aby na każdym stopniu rozwoju jednostka osiągnęła możliwie wysoki jego poziom. Niedociągnięcie do tego poziomu byłoby błędem wychowawczym. Zarazem idzie o to, aby osiągnięcie tego możliwie wysokiego poziomu nie straciło z oczu dalszych, przyszłych stadjów rozwojowych; w ten sposób w stadjum obecnem zawiera się już w formie początkowej przyszłe stadjum i zasada aktualności staje się zarazem zasadą „nieprzerwanego postępu bez luk". Zgodnie ze Schleiermacherem widzi np. Kerchensteiner różnicę między „zabawą" dziecka a „ćwiczeniem" lub „wprawianiem się" w tem, że „zabawa jest zaspokojeniem danego momentu bez względu na przyszłość ćwiczenie natomiast jest zajęciem odnoszącem się do przyszłości". Zabawa więc nie spełnia zasady aktualności wziętej w poprzedniem znaczeniu, ćwiczenia zaś czyni zadość jej wymaganiom.

3. Zasada autorytetu (Prinzip der Autorität) ponieważ idzie o wchłonięcie przez jednostkę wartości zawartych w dobrach kulturalnych, więc wartości te muszą dla niej przedstawiać pewien autorytet. Możemy rozróżnić: a) autorytet pochodzący od „zewnętrznego nacisku" np. spowodowany przez

pewne osoby, instytucje, prawa społeczne i inne, od b) autorytetu pochodzącego od „wewnętrznego nacisku" wywołanego przez własne uczucie szacunku, podziwu, wdzięczności itd. Wskrzeszenie objektywnego ducha zawartego w dobrach kulturalnych może pochodzić tylko od autorytetu wewnętrznego. Działanie autorytetu zewnętrznego może być tylko pozorne, bo uznania wartości nie można na nikim wymóc.

4. Zasada w o l n o ś c i procesu kształcenia się (Prinzip der Freiheit im Bildungsverfahren) wymaga, aby rozbudowywanie własnej struktury wypływało z własnej wewnętrznej wolności. Zasada ta pozostaje w związku z wymaganiem autorytetu wewnętrznego i z założeniem, że strona kształcąca dobra kulturalnego ma dla jednostki tylko wtenczas znaczenie, gdy jest zgodna z jej własną zewnętrzną stroną. Aksjomat wykształcenia zawiera więc w sobie postulat wolności wewnętrznej, a wykształcenie zgodne z nim może się na niej tylko opierać. Bez tej wolności bowiem nie byłoby możliwe uzgodnienie struktury jednostki ze strukturą dobra kulturalnego. Z zasady wolności wynika w dalszym ciągu konieczność podkreślenia w kształceniu zasady s a m o d z i e l n o ś c i, według której wewnętrzna nasza istota staje się źródłem kształcenia, gdyż w niej ono ma swój początek i ona nadaje mu kierunek. Tak więc według aksjomatu kształcenia zarówno początek, jak kierunek i rezultat kształcenia się posiadają wyraźny charakter wolności i złączonej z nią samodzielności.

5. Zasada a k t y w n o ś c i (Prinzip der Aktivität) jest uzupełnieniem zasady wolności. Idzie w niej nietylko o to, aby kształcenie się szło zgodnie z własną strukturą i od niej pochodziło, ale także o to, aby każda praca z niem związana dobiegła do końca. Rezultatem jej ma być zatem osiągnięcie pewnej wykończonej treści i formy. Tylko osiągnięcie takiej wykończonej treści i formy w pracy daje możność zmierzenia własnych sił i staje się miarą przybytku w rozwoju naszej struktury. Zaniedbanie go prowadzi do płytkiego i niekształcącego dyletantyzmu. Równocześnie z przeprowadzeniem tak pojmowanej zasady aktywności łączy się chęć przystępowania do trudniejszych i dalszych zagadnień, pewna przedsiębiorczość w zdobywaniu nowych dóbr kulturalnych, pewne odczuwanie potrzeby i ochoty

zaspakajania jej, skierowane ku dalszej rozbudowie własnych wartości wewnętrznych. Tak więc zasada aktywności ma stworzyć ruch i postęp we wzbogacaniu się naszej struktury psychicznej nie pozwalając stanąć jej w miejscu.

6. Zasada uspołecznienia (Prinzip der Sozialität): dobra kulturalne są równocześnie wytworem jednostek i całego społeczeństwa. Jednostka bowiem nie istnieje niezależnie od społeczeństwa i w dobrach, które wytwarza, musi się przejawiać mniej więcej wyraźnie charakter społeczeństwa, do którego jednostka tworząca je należy i które przez nią w jej tworach się wyraża. Jeżeli te dobra stają się środkami kształcenia, to musi przez nie na kształcącego się oddziaływać także ich struktura społeczna. Opanowywanie zatem pewnego dobra działa uspołeczniająco. Działanie to polega zarówno na tem, że kształcący się uświadamia sobie swą własną wartość społeczną, a przedewszystkiem moralną, jak też na tem, że skierowuje on swą działalność ku dalszemu podniesieniu i umoralnieniu swego otoczenia i całego społeczeństwa.

7. Zasada indywidualizacji (Prinzip der Individualität): jest również jednem z następstw aksjomatu. Tylko ta strona dobra kultury może do nas przemówić, która odpowiada naszej strukturze; podkreślenie tej zgodności struktury wewnętrznej jednostki z częścią lub całością struktury dobra kształcącego, które tylko przez to wywiera swój wpływ na jednostkę, że jest z nią zgodny, jest zarazem przyznaniem, że kształcenie może postępować jedynie według indywidualnych zadatków drzemiących w jednostce.

* * *

Wszystkie poprzednie zasady wskazujące na podstawowe właściwości, które wykształcenie powinno posiadać, mają być według Kerschensteinera następstwem jego aksjomatu wykształcenia. Możnaby jednak mieć wątpliwości, czy są one naprawdę konsekwencjami zasadniczego założenia jakim jest aksjomat i czy może raczej nie są one jego uzupełnieniem. Rozstrzygnięcie tego zagadnienia miałoby ważne znaczenie dla ujęcia budowy całego systemu pedagogicznego Kerschensteinera. Już sama zasada całości nasuwa pewne wątpli-

wości; przecież jeżeli ze struktury dobra kulturalnego, jednostka ma wydobyć dla wzbogacenia swojej struktury te rysy, dla których podkład znajdzie w niej samej, to jak pogodzić z tem twierdzenie, że dzięki tym rysom już sama przez się musi się kształcić całość własnej struktury? Pewne dobro może mieć tylko mały skrawek struktury wspólny z naszą strukturą i wskutek tego pobudzić tylko odpowiednią część naszej struktury do życia, a resztę jej pozostawić nadal w uśpieniu. Dlaczego ma to zaraz wejść w obręb aktualizacji całości naszej struktury, skoro tylko pewną jej stronę roznieca dobro kulturalne? Możnaby wprawdzie taką irradjację wyjaśnić w ten sposób że różne strony struktury psychicznej zostają do siebie w takim stosunku, iż aktualizowanie się jednej z nich pociąga w pewnym stopniu także aktualizowanie się innych, ale wtedy zasada całości nie jest jedynie konsekwencją aksjomatu wykształcenia, ale staje się zawisłą od pewnego sposobu pojmowania struktury psychicznej człowieka. Znajduje ona swe uzasadnienie w jej konstrukcji i we wzajemnem ustosunkowaniu jej części do siebie a nie w samym aksjomacie. Takie rozumienie sprawy czyniłoby zasadę całości czemś, co jest dołączone do aksjomatu, i nie pozwoliłoby uważać jej za czystą jego konsekwencją. Lecz i ono nie wystarczałoby; w wielu przykładach życia codziennego możemy z łatwością dostrzec, że zachwycając się np. pewnym utworem poetyckim wcale nie rozbudzamy drzemiących w nas zdolności handlowych lub organizacyjnych, lub odczuwając krzywdę społeczną, nie przyczyniamy się do rozwoju naszych zdolności do daleko idących abstrakcyj matematycznych. To twierdzenie, że nasza struktura wartości występuje w nas jako całość, że przy aktualizowaniu jednej jej wartości tem samem już w pewnym stopniu aktualizują się inne, wydaje mi się wątpliwe. Gdyby tak było, wykluczoneby było wykształcenie jednostronne, którego obawia się sam Kerschensteiner.

Również pewne wątpliwości nasuwa zasada wolności. Jeżeli rozbudowywanie własnej struktury ma pochodzić tylko od wewnątrz i opierać się tylko na własnych zaczątkach, to znów zjawia się pytanie, czy możliwa jest przebudowa własnej osobowości? Idzie tu o przebudowę polegającą na mniejszem lub

większem odbieganiu od tego, co pierwotnie w nas tkwiło. Według tych założeń przebudowa taka nie byłaby możliwa, możliwe byłoby tylko co najwyżej całkowite rozwinięcie własnych zarodkowych zaczątków struktury, o ile naturalnie znalazłyby się w zasięgu jednostki odpowiednio pobudzające dobra kulturalne. Wytworzenie zaś nowych wartości w naszej strukturze, obcych jej zarodkowemu podkładowi, byłoby wykluczone. Tymczasem doświadczenie poucza nas, że pod wpływem pewnych odmiennych warunków życia, struktura nasza może się przekształcić całkowicie nawet w kierunku, dla którego prawdopodobnie nie było w nas pierwotnie chociażby jakichś zarodkowych rysów. Wypadki „przeistoczenia" człowieka byłyby na stanowisku Kerschensteinera trudne do wyjaśnienia lub przynajmniej trzebaby dla uzgodnienia ich z jego zasadami przyjąć, że nastąpił tu nagły, wybuchowy rozwój dotąd utajonych zarodkowych rysów, często wprost przeciwnych tym, które dotychczas wyraźnie się objawiały. Potoczna praktyka i codzienna obserwacja jednak raczej skłania do przyjęcia, że pewien nacisk zewnętrzny, wywierany umiejętnie i w miarę, może wywołać zmianę struktury, że dobro kulturalne może też wzbudzić nowe, dotąd prawdopodobnie nieistniejące w nas rysy wewnętrzne. A jeżeli tak jest, to zasada wolności znów nie jest zwykłą konsekwencją aksjomatu, ale jego uzupełnieniem. Sam aksjomat nie przesądza jeszcze, że dobra kulturalne mogą wzbudzić nowe strony naszej struktury, dotąd w niej wcale nieistniejące; mówi on tylko, że struktura zewnętrznego dobra jest źródłem bogacenia się naszej wewnętrznej struktury, bez względu na to, czy to bogacenie się odbywa się przy wolności wewnętrznej, czy z jej ograniczeniem. Zasada wolności okazuje się znów czemś, co do aksjomatu jest dołączone, jako jego uzupełnienie, a nawet częściowe ograniczenie. Tem samem niekoniecznie musi wypływać z aksjomatu wykształcenia zasada samodzielności. Już samo założenie, że struktura własna buduje się na podstawie dobra kulturalnego, ogranicza poczęści tę samodzielność. Nie we wszystkiem bowiem jednostka jest samodzielna, gdy zależy przynajmniej częściowo od dobra zewnętrznego, którego przecież sama nie wytwarza, lecz przeżywa jako dobro pochodzące od kogoś innego. Sam aksjomat zresztą nie przesądza

wcale, czy struktura dobra kulturalnego nie może mieć takiej energji utajonej, którąby w całej pełni przeniosła się na kształcącego się bez jego przyczynienia się do tego. Ulegałby on jej w takim razie poddając się jej biernie. Tak np. mogłoby to być przy pewnych dobrach religijnych. Stając się dobrami kształcenia mogą one całkowicie zawładnąć jednostką i pozbawić ją samodzielności; tak też dzieje się zawsze, gdy pewne dobro kulturalne działa na nas tak silnie uczuciowo i sugestywnie, że przygłusza w nas inicjatywę, zmysł badawczy i krytyczny, a więc czyni nas niesamodzielnymi. W taki sugestywny sposób działają często dobra literackie i upajając nas „haszyszem piękna" absorbują naszą zdolność krytycznego myślenia. Owładnięci niemi, tracimy samodzielność własnego wartościowania, a wartości w nich zawarte, otoczone entuzjazmem słowa, przenikają w nas mimo naszej woli, a często też wbrew naszej dotychczasowej strukturze psychicznej. Słowo ich nie rozwija nas, lecz przekształca i przebudowuje w nowych ludzi.

Tem samem też zasada aktywności nie jest bezpośredniem następstwem aksjomatu. Jest to jasne, że w interesie wychowania należy domagać się doprowadzenia pracy przez ucznia do końca. Lecz dlaczego ten postulat ma być rezultatem aksjomatu? Sam fakt, że struktura dobra kulturalnego pobudza do aktualności odpowiednie rysy struktury jednostki, jeszcze nie daje nam pewności, że rysy te będą wzbudzone w całej pełni, i że pod działaniem dobra kształcącego zdołają się zaktualizować w możliwie najwyższym stopniu. A przecież doprowadzenie procesu ich aktualizacji do ostatecznej ich granicy zdaje się być właściwą myślą Kerschensteinera, gdy wymaga, aby ta aktywność polegała na przystępowaniu do coraz trudniejszych i dalszych zagadnień w granicach rozpiętości indywidualnej siły jednostki. Aksjomat wykształcenia byłby spełniony równie dobrze wtenczas, gdyby zaktualizowanie struktury w jednostce osiągnęło w danej chwili ten właśnie stopień, jaki jest jej właściwy w danej chwili. Nawet nie byłoby konieczne wymaganie, aby jej struktura podniosła się na wyższy poziom, niż ten, który w niej tkwi w sposób utajony, a cóż dopiero, aby nastąpiło pełne rozwinięcie go, do jakiego jednostka jest zdolna. Aksjomat sam nie wymaga ruchu i postępu we wzbogacaniu

się naszej struktury psychicznej, wymaga tylko resonansu w niej dla struktury dobra kulturalnego, i nie przesądza sam przez się, że resonans ten ma tę strukturę podnieść na poziom wyższy od tego, na którym się ona znajduje.

Wydaje się również wątpliwe, dlaczego zasada uspołecznienia miałaby wynikać z samego aksjomatu. Przypuśćmy nawet, że w dobrach kulturalnych jest złożony dorobek i rysy kultury społecznej, to jeszcze niekoniecznie muszą się one stać udziałem struktury jednostki, która się na nich kształci. Przecież, według aksjomatu, udział ten, jest możliwy tylko wtenczas, gdy już w jednostce jest oddźwięk dla tych społecznych rysów struktury dobra kulturalnego. A gdy go niema, gdy jednostka jest np. z natury typem aspołecznym, który przecież sam Kerschensteiner uznaje za możliwy, to społeczna strona dobra kultury nie musi oddziaływać na jednostkę. Właśnie zasada indywidualizacji może przekreślić całkowicie, lub przynajmniej w znacznym stopniu, wypełnienie zasady uspołecznienia. Lecz z drugiej strony, jak już wiemy, zasada autorytetu, pojętego nawet jako autorytet wewnętrzny może ograniczyć samą zasadę indywidualizacji. Autorytet wartości, który pobudza naszą strukturę, niekoniecznie musi być z nią zgodny. Często dzieje się przeciwnie: autorytet pewnej wartości właśnie dlatego staje się dla mnie autorytetem, że nie jest zgodny z moją obecną strukturą. Imponuje mi ona i budzi we mnie respekt dla siebie i przez to sprawia, że chcę jej dorównać i osiągnąć ją, lecz równocześnie zdaje sobie sprawę z tego, że wartość, która dla mnie ma taki urok, jest obca mojej strukturze, że aby ona we mnie zaistniała, struktura moja musi się przemienić. Wtenczas autorytet wartości przeciwstawia się indywidualnej strukturze. Wszelka bowiem krytyka samego siebie, wszelkie samowychowanie i samouctwo są częściowem przynajmniej przeciwstawieniem się własnej swej indywidualności i dążeniem do jej zmienienia.

Tak więc zasady Kerschensteinera nie wynikają jako logiczne konsekwencje z jego aksjomatu wykształcenia. Są one raczej jego u z u p e ł n i e n i e m, są nowemi właściwościami, które pojęciu i zadaniom wykształcenia nadają odrębne zabarwienie. Nie mamy po ich przyjęciu do czynienia z czystem

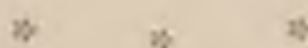
pojęciem wykształcenia w tej formie jaką nadawał mu aksjomat, ale z pojęciem, któremu autor przyznaje pewne charakterystyczne cechy. A cech tych nie musi posiadać bezwzględnie każde wykształcenie; można sobie całkiem dobrze pomyśleć wykształcenie bez nich lub posiadające inne właściwości, np. wykształcenie czysto indywidualistyczne bez uspołecznienia, lub zupełnie bierne i receptywne. Tworząc swe zasady, Kerschensteiner przekształca swój pierwotny aksjomat. Przekształcenie to jednak nie jest przypadkowe. Odbywa się ono w tym kierunku, aby aksjomat mógł stać się podstawą dla s z k o ł y p r a c y. Łatwo bowiem spostrzec, że zasady jego są typowemi zasadami, które wysuwa szkoła pracy. Wymaga ona bowiem rozwoju od wewnątrz przez działanie aktywne i przez samodzielność zgodnie z własną indywidualnością, przy równoczesnem uświadomieniu społecznej zależności jednostki w jej pracy od innych jednostek. Są to postulaty nowoczesnego wychowania, zwłaszcza tak silnie podkreślane przez różne odcienia szkoły pracy. Lecz są one dołączone do czystego aksjomatu Kerschensteinera nie wypływają z niego jako jego konieczne konsekwencje. Jeżeli Kerschensteiner w swoim aksjomacie istotnie ujął najgłębszą treść procesu kształcenia się na dobrach kulturalnych, to nie ujął w nim jednak jeszcze d r o g i tego kształcenia się. I właśnie dlatego, że jego aksjomat obejmuje najogólniej sam proces kształcenia się i jego istotę, nie może w nim być zawarta taka, a nie inna droga kształcenia się. Droga, po której postępuje kształcenie się przy zachowaniu aksjomatu, mogłaby więc równie dobrze być inna. Możnaby nawet powiedzieć, że gdyby ona była przez sam aksjomat przesądzona, przestałby on być zasadniczym aksjomatem i stanowić podstawę wszelkiej teorji pedagogicznej. Jego znaczenie, jako takiej podstawy, może właśnie polegać tylko na tem, że da on się pogodzić z taką lub inną drogą kształcenia, że różne zasady kształcenia, nawet ze sobą niezgodne, znajdą w nim swój punkt wyjścia i mogą się do niego dołączyć jako jego uzupełnienia i modyfikacje. Z takiego zaś dołączenia do najogólniejszego aksjomatu takich lub innych zasad może powstać pewien system wykształcenia. Różne więc systemy mogą mieć swe źródło w podstawowym aksjomacie, a nie tylko jeden z nich: system szkoły pracy.

Aksjomat wykształcenia ma jeszcze — (zdaniem Kerschensteinera) — inne oblicze niż aksjologiczne. Jako zasada aksjologiczna odnosi się on do wartości. Jeżeli w związku z nim mówimy o strukturze jednostki lub strukturze dobra kulturalnego, to ta struktura jest pojęta jako pewien system wartości. System ten jest w sobie, wewnętrznie, zorganizowany w pewną całość, ma właściwy swój charakter. Aksjologiczna struktura człowieka jest jakby pewną budową wartości, pewnym ich zespołem, który w nim żyje potencjalnie lub aktualnie. Lecz takie pojmowanie struktury nie wyczerpuje jeszcze pełnego jej znaczenia. Ten system wartości nie jest czemś spoczywającem, nie jest on jakimś bytem, który trwa w sobie. Przeciwnie, ma on dążność do przejścia w stan aktywny, do przemiany z systemu wartości w system rzeczywistych aktów, w pewną „formę życia", jak zgodnie ze Sprangerem wyraża się Kerschensteiner. W ten sposób system wartości przechodzi w system funkcyj psychicznych i struktura wartości staje się strukturą psychicznych funkcyj, strukturą zdolności do przeżyć psychicznych i do działania. Jest to psychologiczna lub formalna strona struktury, a z nią aksjomat wykształcenia oprócz strony aksjologicznej nabiera stronę psychologiczną lub formalną. W tem psychologicznem znaczeniu struktura staje się systemem sił i uzdolnień, systemem zdolności dochodzenia do osiągów (Leistungsfähigkeit). Aksjomat wykształcenia w znaczeniu psychologicznem wymaga więc rozwoju i ćwiczenia tych sił i uzdolnień; stąd mówimy o wykształceniu formalnem, któremu idzie właśnie o rozwój dyspozycjonalnej strony człowieka. Strona psychologiczna aksjomatu jest zatem uzupełnieniem jego strony aksjologicznej.

Strona aksjologiczna aksjomatu wraz ze swym psychologicznym wyglądem ma jeszcze pewne konieczne założenia. Założenia te stanowią jego teleologiczną stronę. Struktura wartości musi mieć jako podkład byt cielesny człowieka. To jego cielesne istnienie jest koniecznym warunkiem jego istnienia jako systemu wartości. Byt cielesny wymaga jednak pewnych warunków, również natury materjalnej, a osiągnięcie ich jest możliwe tylko dzięki pracy człowieka. Tak więc praca staje się czemś, co warunkuje aksjologiczną i psychologicz-

ną stronę struktury ludzkiej. Praca jest czemś zjawiskowem i wskutek tego zawsze czemś szczegółowem; niema pracy jako jakiejś czynności ogólnej, niema też jakiegoś ogólnego uzdolnienia do pracy. Istnieją tylko uzdolnienia do poszczególnych rodzajów pracy. Praca pewnego szczegółowego systemu, którą człowiek może wykonywać jest tem owocniejsza, im rodzaj pracy będzie lepiej dostosowany do wewnętrznej struktury człowieka i do jego warunków cielesnych. Stąd powstaje żądanie uzgodnienia zakresu i rodzaju działania człowieka z jego uzdolnieniami osobistemi. Jego warunki wewnętrzne i cielesne stanowią podstawę dla jego p o w o ł a n i a, dla jego z a w o d u. Praca zawodowa jest zarazem urzeczywistnianiem właściwej człowiekowi struktury, odwrotnie też, przy jej pomocy rozwija się jego struktura; dla wykonywania jej człowiek posługuje się pewnemi środkami, jakiemi są pewne dobra kulturalne, a zmagając się z trudnościami, które mu praca nasuwa, (przy pomocy służących mu do dyspozycji dóbr), przenika i opanowuje ich strukturę. W ten sposób praca staje się zarazem czynnikiem rozwijającym strukturę, a więc czynnikiem kształcącym. Tak więc założenie wymagane dla wykształcenia wziętego w znaczeniu aksjologicznem, a żądające, aby zapewnić człowiekowi byt cielesny, prowadzi do postulatu pracy, która znów sama przez się musi stać się czynnikiem kształcącym. To założenie stanowi teleologiczną stronę kształcenia, a ponieważ jest ono skierowane ku zawodowi więc jest z a w o d o w o — teleologiczną stroną wykształcenia. Z nią zaś łączy się zawodowo-teleologiczna strona aksjomatu. Wykształcenie zawodowe staje się „bramą dla wszelkiego wykształcenia", zarówno intelektualnego jak moralnego. Zawód bowiem wymaga nietylko wyćwiczenia we właściwych czynnościach zawodowych, i myśleniu zawodowem, ale także realizowania swoistych wartości i wskutek tego możemy mówić o „etyce zawodowej" (Berufsethos). Lecz rozważając zawód i pracę zawodową ze stanowiska wartości, a nie samych tylko celów zawodowych, wchodzimy już na nowy teren, teren o charakterze społecznym. Telelogiczna strona wykształcenia nie może się ograniczyć tylko do zagadnień wykształcenia o charakterze czysto zawodowym. Sięga ona dalej: przez zawód człowiek

jest złączony ze społeczeństwem i państwem. Zyskuje stąd Kerschensteiner jeszcze dalsze uzupełnienie zawodowo-teleologicznej strony aksjomatu przez s p o ł e c z n o-teleologiczną stronę. Jak poprzednio cielesny byt człowieka okazywał się nam jako zależny od pracy zawodowej, tak obecnie przez zawód byt ten staje się zależny od społeczeństwa, od pracy, łączącej w sobie cele osobiste z celami społecznemi. Zawód bowiem może być zawodem tylko w organizacji społecznej, tylko gdy jednostka pracująca pozostaje w łączności ze społeczeństwem.



Tak więc ostateczne źródło wszelkiego wykształcenia znajdujemy w p r a c y z a w o d o w e j. Praca zawodowa jest z jednej strony warunkiem utrzymania bytu cielesnego człowieka; równocześnie z drugiej jest ona warunkiem wzbogacenia jego własnej istoty wewnętrznej, gdyż wyrasta i aktualizuje się na zmaganiu się z dobrami kultury, które stają się środkami lub celami pracy. W ten sposób dzięki pracy zawodowej powstaje w nas system wartości tworzący naszą aksjologiczną strukturę. Ponadto praca zawodowa łączy jednostkę ze społeczeństwem, i za jej pośrednictwem wnikają w nas wartości społeczne. Odwrotnie też przez tę pracę w społeczeństwo przelewają się wartości osobiste jednostki pracującej. Nietylko społeczeństwo wywiera wpływ na jednostkę, ale też ona sama, jako jego cząstka, oddziaływa na społeczeństwo.

Tak więc następuje u Kerschensteinera pewne przesunięcie nacisku z właściwego aksjomatu na zasadniczą drogę, która do wykształcenia ma nas prowadzić: na pracę. W jego systemie pedagogicznym ostatecznie sam aksjomat wykształcenia nie stanowi jedynej podstawy dla całego systemu, ale oprócz niego znajdujemy jeszcze inną. Jest nią praca zawodowa, która z jednej strony prowadzi do zapewnienia bytu jednostce, a z drugiej daje jej możność rozwoju wewnętrznego, a przez to możliwość rozwoju i wzniesienia na wyższy poziom całego społeczeństwa. Aksjomat wykształcenia i pojęcie pracy są tu jakby dwoma biegunami, dookoła których grupuje się cały proces wykształcenia. Dopiero przez przyłączenie się pojęcia pracy do tego aksjomatu powstaje to specyficzne pojęcie wykształce-

nia, które tak wybitnie charakteryzuje pedagogikę Kerschensteinera. Również dzięki złączeniu tych dwóch pojęć stają się zrozumiałe jego zasady wykształcenia. Dołączone do czystego aksjomatu wykształcenia, bezwątpienia przekształcają one samo pojmowanie wykształcenia w aksjomacie podane i nadają mu pewne swoiste rysy. Lecz przekształcają go one zgodnie z pojęciem pracy zawodowej wykonywanej w interesie społeczeństwa. Przynajmniej dzieje się tak z niektóremi z nich. W szczególności wyraźne piętno pojęcia pracy zawodowej nosi na sobie zasada aktywności, żądająca abyśmy pewną pracę doprowadzali do końca, bo niema zawodu którymby pozwolił poprzestać na pracy zaczętej niedoprowadziwszy jej do celu. Istotnie na taki rodzaj pracy może sobie pozwolić jedynie dyletant. Również ta sama zasada staje się zrozumiała ze stanowiska pracy zawodowej, gdy Kerschensteiner żąda w niej, aby na jej podstawie jednostka dążyła do możliwie najwyższego stopnia rozwoju swej struktury. Zawód pojmowany ze strony społecznej usprawiedliwia zupełnie to wymaganie, sam aksjomat jednak wcale go jeszcze nie uzasadnia. Podobnie zasada uspołeczniania staje się jasną w połączeniu z pojęciem pracy zawodowej, w której z natury już tkwi wzgląd na dobro innych. Wyjaśnia się tam też, z perspektywy pracy zawodowej, zasada indywidualizacji, gdyż przez nią jednostka nie jest czysto reprodukcyjna i nie powtarza dóbr kultury już poprzednio istniejących, ale je przetwarza, a przetwarzając je, przyczynia się do postępu całej kultury. Zasada indywidualizacji staje się siłą motoryczną postępu społecznego i godzi się najzupełniej z pojęciem uspołecznionej pracy zawodowej, chociaż jest zewnętrzną względem samego aksjomatu wykształcenia. To samo możnaby powiedzieć o zasadzie autorytetu: szacunek dla wartości wyrasta przedewszystkiem na podłożu społecznem. Wartości czysto osobiste, dające zabezpieczenie naszego bytu lub interesu egocentrycznego, wszystko jedno czy materjalnego, czy nawet duchowego, są jakby wartościami niższej klasy. Gdy Kerschensteiner żąda „autorytetu wartości", to z pewnością nie idzie mu o autorytet dóbr egocentrycznych. Wartości mają wychowawcze znaczenie dopiero wtenczas, gdy są wartościami mającemi znaczenie dla ogółu, gdy mają charakter społeczny, gdy przez nie pod-

nosi się poziom jednostki przy równoczesnem podniesieniu poziomu społecznego. Tak więc zasada autorytetu raczej opiera się na pojęciu zawodowej pracy o charakterze społecznym, niż na samem pojęciu aksjomatu. Lecz i zasada całości stanie się też bardziej zrozumiała w oświetleniu takiego pojęcia pracy. Dobra praca zawodowa wymaga oddania się jej całego człowieka. Kto jej poświęca tylko niewielką swą cząstkę i nie potrafi się w nią wżyć, ten może stać się zawodowcem tylko w znaczeniu rutynisty, ale nie zawodowcem w znaczeniu twórcy. Tylko oddanie się całkowite pracy zawodowej może zaktualizować całość strutury wartości człowieka i przyczynić się do jej pełnego życia.

* * *

Możnaby powiedzieć, że pojęcie pracy w systemie Kerschensteinera znajduje się poniekąd zarówno u „wejścia" jak u „wyjścia" jego pojęcia aksjologicznej struktury człowieka. Podłoże cielesne dla ludzkiej struktury wartości wymaga pracy, która tutaj — jak poprzednio widzieliśmy — staje się warunkiem bytu cielesnego, a przez to także bytu samej struktury aksjologicznej. Tę strukturę wartości często bowiem rozumie Kerschensteiner na sposób realnego bytu, jakgdyby bytu metafizycznego. W tem znaczeniu praca warunkująca byt naszej aksjologicznej struktury znajduje się jakgdyby u wejścia do niej, a przez to też u wejścia do całego jego systemu pedagogicznego. Lecz struktura wartości, jako pewien byt, aktualizuje się w zjawiskach i przeżyciach psychicznych człowieka, nadając naszej strukturze psychologiczną stronę. To aktualizowanie się jest pewną formą aktywności, wyrażającą się również w pracy. Tu praca jest jakgdyby u wyjścia struktury aksjologicznej. Tę podwójną, bo wejściową i wyjściową rolę pracy możnaby przedstawić następującym schematem:

I	II	III
Struktura teleologiczna wymaga pracy jako warunku zabezpieczenia bytu cielesnego człowieka (wejściowe stadjum)	Struktura aksjologiczna (wartości)	Struktura psychologiczna dzięki pracy (aktywności) staje się aktualizowaniem struktury wartości przy pomocy dóbr kultury (wyjściowe stadjum)

Również z tego przedstawienia sprawy jest widoczne, że pojęcie pracy dołącza się do pojęcia struktury aksjologicznej, a przez to także do aksjologicznej strony aksjomatu wykształcenia. Przecież sama praca nie jest w sposób konieczny złączona ze strukturą aksjologiczną. Struktura ta może być pomyślana jako istniejąca sama dla siebie i nie uwarunkowana naszym bytem cielesnym; wtenczas odpadłaby jej strona teleologiczna i razem z nią zniknęłaby konieczność pracy, którą w systemie Kerschensteinera znajdujemy u wejścia niejako do bytu struktury aksjologicznej. Również możnaby inaczej pojmować stronę psychologiczną struktury. Wystarczyłoby przyjąć, że aktualizowanie się struktury wartości następuje spontanicznie lub w formie mechanicznej reakcji, a wtenczas samodzielna praca, którą spotykamy u wyjścia systemu Kerschensteinera, możeby odpadła całkowicie, albo przynajmniej przybrała zupełnie odmienny wygląd. Cały system Kerschensteinera dzięki jego pojęciu pracy nabiera dopiero swoistego wyrazu; samo pojęcie aksjologicznej struktury człowieka i aksjologicznego aksjomatu wykształcenia bez przyłączenia się pojęcia pracy rozumianej jako praca zawodowa, jeszcze nie wystarczyłoby dla zbudowania tego systemu.

Tak więc zasady, które zdawały się pochodzić od pojęcia aksjomatu, w istocie są oparte na innem jeszcze pojęciu: na pojęciu pracy zawodowej noszącej na sobie wybitne rysy społeczne. Lecz zarazem jest tu widoczne, że Kerschensteinerowi nie udało się wyprowadzić zasady pracy, jako głównej drogi wykształcenia, z samego pojęcia aksjomatu, ale musiał ją zewnętrznie dołączyć do niego. Praca stanęła obok aksjomatu i nadała właściwe piętno całemu jego systemowi. Łącząc pojęcie pracy z aksjomatem wykształcenia może dopiero Kerschensteiner stworzyć system s z k o ł y p r a c y. Lecz podkreślenie pracy zawodowej jako środka i równocześnie celu kształcenia prowadzi go do odmiennej, charakterystycznej formy szkoły pracy. Szkoła ta staje się przedewszystkiem szkołą opartą na pracy r ę k o d z i e l n i c z e j, manualnej. Daje się tu spostrzec pewne zacieśnienie pojęcia pracy, ogranicza się ją bowiem do pracy ręcznej i skierowanej na zewnątrz. Do takiego ograniczenia prowadzi nas założenie, że w młodości, kiedy przedew-

szystkiem kształcimy się, człowiek jest głównie istotą skierowaną na zewnątrz, istotą aktywną w rozumieniu Kerschensteinera, a więc dążącą do przemiany świata otaczającego w przeciwstawieniu do kontemplacyjnego zachowania się w starości. Do takiego ograniczenia pojęcia pracy prowadzi również jeszcze i to, że w obecnych warunkach życia znaczna większość ludzi musi się zajmować wytwarzaniem dóbr materjalnych, a zawodowa praca umysłowa może być dostępna tylko nieznacznej mniejszości. Stąd przygotowanie do zawodu powinno się odbywać przedewszystkiem przy pomocy pracy fizycznej, przez rękodzieło. Możemy tu znowu stwierdzić, że u Kerschensteinera zwycięża społeczny punkt widzenia, liczący się z faktycznemi stosunkami gospodarczemi dziś panującemi i ustrojem społecznym. (nad teoretycznem pojmowaniu wykształcenia).

* * *

Ta przewaga społeczna zagadnień i społecznego rozumienia pracy ma dla systemu pedagogicznego Kerschensteinera doniosłe znaczenie. Idea pracy o charakterze społecznym bierze ostatecznie górę nad wszelkimi innemi środkami wychowania i ona właśnie wymaga jako najwyższego celu w y c h o w a n i a dla p a ń s t w a. Państwo jest najwyższą organizacją społeczną; przedstawia ono porządek kierujący współżyciem ludzi ze sobą. Porządek ten jest wyrazem woli „ogólnej". Jest ono zarazem systemem najwyższych wartości społecznych, które obejmują sobą wszystkie inne wartości. W systemie tym jako najwyższym, są zawarte wszystkie szczegółowe wartości związane z życiem ludzkiem, wszystkie szczegółowe cele życia. Te szczegółowe cele wypływają z natury człowieka. Należą tu więc: zabezpieczenie życia, opanowywanie sił przyrody, stosunki płci, troska o potomstwo, zaspokojenie potrzeby wiedzy, potrzeb artystycznych, religijnych, moralnych i t. d. Prawne stosunki państwa muszą sobą objąć wszystkie te objawy życia i uregulować je według zasad moralnych. Wszelkie wychowanie musi być zatem wychowaniem dla państwa i stąd równocześnie płyną zasadnicze zadania szkoły publicznej. Są one następujące:

1) ma ona przygotować do zawodu;

2) zawód ten nie ma być uważany jedynie jako środek dla zdobycia własnego utrzymania, ale ma on być wykonywany w interesie całości związku państwowego; wychowanie więc ma dać umoralnienie zawodu;

3) szkoła publiczna ma rozwijać w wychowanku siły do coraz wyższego podnoszenia państwa ku ideałowi moralnej organizacji.

Z tych założeń wynikają zarazem wskazówki dla organizacji szkoły.

Szkoła publiczna nie ma za zadanie przystąpić odrazu do nauczania jakiegoś szczegółowego zawodu, ale ma stworzyć w wychowanku wewnętrzne podstawy dla pracy w pewnym zawodzie. Najlepiej osiągnie się te podstawy — obok innych rodzajów pracy — przez wprowadzenie pracy manualnej w jednem lub dwu rzemiosłach. Szczególnie podkreśla Kerschensteiner stolarstwo i roboty w metalu. To ogólne przygotowanie do zawodu polega na tem, że uczeń ma się nauczyć panować nad materjałem, narzędziami, a przedewszystkiem nad samym sobą. Wytwory jego pracy nie muszą być przedmiotami użytkowemi, bo nie idzie w tym systemie szkoły pracy o wytwory, ale o proces pracowania. Człowiek, pierwotny ulega swoim naturalnym popędom i skłonnościom, subjektywnej samowoli. Tymczasem praca nad jakimś materjałem, np. drzewem, uczy go kierować się rozumem, opanowywać oporny materjał i swoje popędy. Praca ta prowadzi go do „wpracowywania się" w dobra kulturalne. Stąd szkoła musi być zorganizowana tak, aby umożliwiała to wpracowanie się. Praca ręczna, jako przedmiot nauki jest istotnym składnikiem programu takiej szkoły.

Szkoła pracy według Kerschensteinera kieruje się następującemi zasadami:

1). Wprowadza różne rodzaje pracy kształcącej. Najważniejsze z nich są: a) praca laboratoryjna: fizyczna, chemiczna, przyrodoznawcza; szczególnie należy posługiwać się pomiarami fizykalnemi, przestrzennemi i ciężaru; doświadczeniami chemicznemi i fizycznemi, hodowlą przyrodniczą w terarjum i akwarjum, pracą ogrodową. Dla dziewcząt wprowadza się naukę gospodarstwa domowego i gotowania — b) praca warsztatowa, zwłaszcza w metalu i drzewie. Praca tego ro-

dzaju ma być przedewszystkiem pracą kształcącą, a więc środkiem do zdobywania kultury duchowej. Przy jej pomocy uczeń ma się nauczyć myśleć; nie może się ona zatem ograniczać jedynie do ćwiczenia sprawności rękodzielniczej lub do wyrabiabiania siły fizycznej. Ma też działać wychowawczo przedewszystkiem, dając sposobność do opanowywania siebie. Opanowywanie siebie przez pracę fizyczną jest zarazem drogą dla wykształcenia charakteru. Praca ręczna wymaga dokładności, która daje się objektywnie stwierdzić na jej rezultatach, na wytworach i wyrobach przez nią osiąganych. Dlatego u Kerschensteinera opiera się ona przedewszystkiem na sporządzaniu przedmiotów według wzoru. Współpracownik Kerschensteinera, F. Steininger, opisuje przebieg takiej lekcji pracy ręcznej w szkole monachijskiej: uczniowie mają dokładnie wystrugać klocek o rozmiarach 7 × 70 cm. Nie może ich wytwór różnić się ani na małą część milimetra od wzoru. Trzeba się pilnować, ażeby żądanej miary nie przekroczyć. A wtenczas nie mięśnie ani narzędzia osiągają zamierzony cel, ale „ręka kierowana przez ducha ludzkiego".Musi być powstrzymywana radość oddawania się jednej czynności np. heblowaniu; ta czynność musi być wciąż przerywana dla dokonania pomiarów i stwierdzenia, czy i o ile zbliżamy się do przedłożonego wzoru. W ten sposób wzmacnia się siła woli, ćwiczy wytrwałość i przezwycięża uczucia niemiłe, które przez takie przerywanie pracy powstają; uczeń zaczyna rozumieć zasadę: „gdzie brak miary, brak wszystkiego".

2). Szkoła pracy podkreśla możliwie wydatnie rysunek. Już sama praca ręczna uczy obserwacji i dokładności. Jeszcze bardziej czyni to rysunek. Dotychczasowa zasada dydaktyczna, że „każda lekcja ma być lekcją mówienia", jest uzupełniona zasadą, że „każdy przedmiot nauczania ma być zarazem przedmiotem rysunku".

3). Kerschensteiner żąda o g r a n i c z e n i a i l o ś c i o w e g o w i e d z y. Nadmiar wiedzy, której opanowania wymaga obecna szkoła, pochodzi z fałszywego pojmowania wykształcenia o g ó l n e g o. Rozumie się je tak, jakoby po jego zyskaniu uczeń był przygotowany do wszelkich możliwych rodzajów zawodu, a więc jakoby miała ona dać wiadomości, które wszędzie w życiu dla każdego zawodu mogą stanowić pod-

stawę. Wszystkie możliwe zawody miałyby się na niem opierać. Takie pojmowanie ogólnego wykształcenia wymaga bardzo szerokiej wielostronności umysłu i prowadzi do żądania obszernej wiedzy materjalnej. Miesza ono pojęcie „wiedzy" z pojęciem „wykształcenia" i pojęcie „dobra wiedzy" z pojęciem „dobra kształcącego". Różnicę tych pojęć wyjaśnia Kerschensteiner na przykładzie: języki są zarazem „dobrem wiedzy" jak „dobrem kształcącem". Jako „dobro wiedzy" każdy z nich jest różny, gdyż każdy podaje inną treść, inny sposób myślenia, inną kulturę, inne poglądy na świat. Jako „dobra kształcące" wszystkie one są równoznaczne, mogą bowiem jednakowo ćwiczyć zdolności logicznego myślenia, jednakowo uczyć pojęć gramatycznych, dawać jednakową sposobność do rozwoju estetycznego i t. d. Dlatego jego szkoła pracy zadowala się np. opracowaniem pewnej epoki historycznej, dokładnem poznaniem jednej geograficznej okolicy, jednej grupy zwierząt lub roślin. Opracowując mały materjał uczy ona w zamian wnikać głęboko w ten mały zakres wiedzy; a przez to także pracować na każdem innem polu wiedzy lub pracy fizycznej, zawodowej i budzi coraz nowe zainteresowania dla zagadnień łączących się z pierwszym początkowo małym odcinkiem pracy. W ten sposób do wielostronności wiedzy dąży człowiek przez całe życie, a nie zdobywa jej na jego początku już w szkole ogólno-kształcącej, aby się później zacieśnić w zawodzie. Tak więc Kerschensteiner odwraca dotychczasowe zapatrywania na wzajemny stosunek kształcenia ogólnego i zawodowego: szkoła dawniejsza wysuwała na początek życia wykształcenie ogólne, aby przez nie przygotować do zawodu, Kerschensteiner zaś, odwrotnie, przygotowanie do zawodu i spełnianie zawodu uważa za środek prowadzący do wykształcenia ogólnego, do uzyskania wielostronności.

4). Razem z potępieniem wielowiedzy potępia Kerschensteiner czystą naukę t e o r e t y c z n ą. Ogromna większość przedmiotów szkolnych obecnie nauczanych liczy przedewszystkiem na teoretyczne struktury psychiczne. Najliczniej w dotychczasowej szkole są reprezentowane nauki językowe, przyrodnicze i matematyczne. Brak natomiast prawie zupełnie przedmiotów nauk społecznych. Stosunek jednostki do społe-

czeństwa i państwa, zagadnienia prawne i gospodarcze i t. d. nie są prawie wcale poruszane. Dobra kształcące w kierunku aktywnym, a więc dobra o charakterze praktyczno-technicznym, lub egocentryczno-etycznym, które najbardziej zdają się odpowiadać nastawieniu młodzieży, prawie zupełnie nie istnieją w planach szkół. Lecz jeżeli szkoła pracy ma położyć główna nacisk na dobra o charakterze aktywnym, to zarazem musi ograniczyć rolę książki w pracy szkolnej. W tem ograniczeniu leży również przeciwieństwo między „szkołą nauczającą" a „szkołą pracy".

5). Znika różnica między szkołą ogólną, a szkołą zawodową. Przynajmniej szkoła powszechna przestaje być szkołą ogólno-kształcącą. Razem z nią początkowe lata szkoły średniej mają być tak zorganizowane, aby dały możność okazania się właściwych zamiłowań i uzdolnień ucznia, które w miarę jego rozwoju coraz silniej się zaznaczają. Szkoły jednolite, a więc dla wszystkich jednakie, mogą się różnicować dopiero około 14 — 15 roku życia na gimnazja „teoretyczne" dla uczniów o przewadze teoretycznej struktury, i „techniczne" dla jednostek o przewadze struktury aktywnej.

b) Szkoła pracy ma być urządzona na zasadzie wspólności pracy. Wzajemna pomoc uczniów, współdziałanie ich przy wspólnej pracy, możliwość ciągłego komunikowania się umysłowego i duchowego, powinny być realizowane w klasie. Nauka szkolna powinna wytwarzać wspólne interesy i potrzeby dla całej klasy i wymagać wspólnego ich załatwienia. Wspólność pracy prowadzi do podziału pracy, polega ona bowiem na rozłożeniu różnych części pracy między różne jednostki. W klasie tak urządzonej „nie maszerują wszyscy w jednym rzędzie", ale każdy ma możność okazać swoje indywidualne uzdolnienia, gdyż każdemu przypada w pracy inna rola. Tak prowadzona nauka ułatwia wybór specjalnych studjów i wybór zawodu.

Teorja Kerschensteinera spotykała się często z krytyką. Głównie zarzucano mu jednostronność w podkreślaniu i opieraniu całego wykształcenia na wykształceniu zawodowem. Jego twierdzenie: „droga do uzyskania człowieka idealnego pro-

wadzi przez człowieka użytecznego" odwracano: „droga do uzyskania człowieka użytecznego prowadzi przez człowieka idealnego". Przekonanie, że szkoła powinna się przekształcić w szkołę warsztatową i że przez warsztat uzuskuje się wykształcenie potrzebne do życia, nie zdołało się utrzymać. — Zarzucono mu też to, że wychowanie państwowe czyni jedynym najwyższym celem wychowania. Twierdzono niejednokrotnie, zwłaszcza ze strony skrajnych zwolenników „pedagogiki od dziecka" i indywidualizmu wychowawczego, że dziecko należy przedewszystkiem uważać za dziecko, a nie za przyszłego obywatela państwa. Kierowanie wychowania jedynie ku celom państwowym uważa się czesto za sprzeczne z psychologicznym rozwojem dziecka. W każdym okresie życia ma ono swoje własne cele i nie mogą one być zastąpione lub wcielone w cele dorosłego człowieka, a jedną ze stron życia dorosłego człowieka jest jego życie państwowe.— Również spotykał się Kerschensteiner z zarzutami, że jego pojęcie pracy nie jest dostatecznie jasne i że chwiejność tego pojęcia pozwoliła mu zacieśnić całe wykształcenie przedewszystkiem do pracy ręcznej.

Mimo tej krytyki musi się jednak uznać, że Kerschensteiner stanął na czele współczesnego ruchu reformatorskiego w dziedzinie życia szkoły. Jego teorja, chociaż może nie jest zbudowana z jednolitego bloku, objęła całość zagadnień nauczania i wychowania. Jako polityk nadał on celowi wychowania wybitne piętno państwowe, lecz starał się oprzeć je o wychowanie etyczne i podkreślić wartość osobowości człowieka. Głosząc hasło pracy fizycznej, starał się zarazem przez nie podnieść moralną stronę zawodowca i nie chciał go przekształcić w mechanicznego wykonawcę wytworów, ale żądał od niego bezustannego kształcenia się i rozwijania swojej duchowej strony. Odczuwając potrzeby bieżącego życia, kładł nacisk na praktyczną stronę wychowania, chociaż może czynił to zbyt przesadnie, usuwając na plan drugi wykształcenie teoretyczne. — Cały system Kerschenstinera stara się jakby pogodzić dwa prądy: pragmatyzm amerykański z idealizmem niemieckim. Przez swoje pojęcie struktury wartości zbliża się on do idealizmu niemieckiego. Przecież Herbart pragnął także wychowywać dla idej praktycznych, stanowiących najwyższy cel wychowania, idej

złożonych w sumieniu człowieka. Podobnie Kerschensteiner w idei „humanitarności" (Humanitätsidee), widzi istotę państwa a z niem wychowania. Idea humanitarności, jast wartością, która jest wytworem dawnego idealizmu niemieckiego, zjawia się u niego jako drogowskaz dla struktury wartości człowieka. — Z drugiej strony, podkreślając stronę aktywną człowieka, jego praktyczne cele życiowe, zbliża się Kerschensteiner do pragmatyzmu, wśród którego zwolenników znalazł zrozumienie i uznanie tak dalece, że reforma szkolnictwa, zwłaszcza w Anglji, w dużej mierze opierała się na jego ideach.

Dr. ŁUCJAN KURDYBACHA.

PEDAGOGIKA SZLACHECKA W XVI i XVII W. W ŚWIETLE INSTRUKCYJ RODZICIELSKICH*)

I.

Liczne wyjazdy młodzieży polskiej na studja zagraniczne, [1]) datujące się jeszcze od XIII w., zmierzające u schyłku średniowiecza do słonecznej ojczyzny Petrarki i Dantego, bądź do paryskiej Sorbony, spotęgowane w epoce humanizmu i walk religijnych — przyczyniły się do powstania tak zwanych instrukcyj rodzicielskich, będących głównem źródłem niniejszego artykułu [2]). Nie możemy na tem miejscu zastanawiać się nad przyczyną wyjazdów naukowych do obcych szkół czy uniwersytetów; stwierdzić jedynie należy, że Polacy wyjeżdżali przed założeniem uniwersytetu krakowskiego (w 1364 r.) dla zdobycia stopni naukowych, później w XVI i XVII stuleciu już nietylko dla samych studjów ale i dla osiągnięcia poloru zewnętrznego i ogłady towarzyskiej. Działało tu ponadto

*) Od Redakcji. Umieszczając poniższy artykuł otwieramy nowy dział w naszem czasopiśmie, w którem mamy zamiar na przyszłość, w miarę otrzymania odpowiedniego materjału, omawiać kwestje wychowawcze z naszej przeszłości, będące w związku, względnie oświetlające wychowanie w współczesnej Polsce. Idzie nam głównie o wszystkie te momenty z polskiej historji pedagogiki, któreby były w styczności z obecnemi prądami wychowawczemi.

[1]) Artykuł niniejszy powstał w Instytucie historji oświaty i szkolnictwa U. J. K. we Lwowie, pod kierownictwem Prof. Dra. Stanisława Łempickiego, któremu za wytrawne rady i wskazówki składam najserdeczniejsze podziękowania.

[2]) Wydanie instrukcyj rodzicielskich XVI—XVIII w. przygotowuje Prof. St. Łempicki wraz z swoimi uczniami.

przekonanie tradycyjne, przechodzące z ojca na syna, że prawdziwe wykształcenie, godne stanu szlacheckiego, można zdobyć tylko w murach zagranicznych wszechnic.

Naukowe wędrówki studentów polskich trwały zazwyczaj przez kilka lat, podczas których zostawali panicze pod opieką tak zwanych „d y r e k t o r ó w s t u d j ó w; obowiązkiem ich było czuwać nad wychowaniem moralnem i wykształceniem intelektualnem, troszczyć się o dobór nauczycieli i czuwać nad stroną materjalną „peregrynacyj". Jakkolwiek rodzice powierzali zazwyczaj swoich synów ludziom, darzonym wielkiem zaufaniem i stojącym często wysoko pod względem wykształcenia, to jednak — pragnąc zapewnić synom jak najlepsze, wedle własnych zapatrywań wychowanie — nie zostawiali zazwyczaj wolnej ręki „dyrektorom" studjów. Wysyłając dzieci do szkół zagranicznych czy nawet krajowych, pisał ojciec i n s t r u k c j ę, przepisy wychowawcze, poza które ani opiekunom, ani synom nie wolno było wykroczyć. Ujmował w nich w ścisłe ramy całą peregrynację naukową, przeznaczając nieraz każdą godzinę dnia na inne zajęcia czy odpoczynek.

Instrukcje te, wystosowane bądźto do synów, bądźto do opiekunów w razie małoletności wychowanków, mogą mieć formę listów, adresowanych do opiekunów i do synów, (n. p. listy Firleja), listów, przeznaczonych tylko dla synów, jak u Lubomirskiego, lub też są memorjałami, wręczanemi na odjezdnem synom czy ich nauczycielom, czy też wreszcie zawarte są w testamentach (Jana Zamoyskiego i Krzysztofa Radziwiłła).

Nie należy jednak sądzić, że każdy szlachcic, wysyłający synów na studja, pisał instrukcję; zdobywały się na to jednostki b a r d z i e j k u l t u r a l n e, mające własny pogląd na wychowanie. Często więc szlachcic aprobował instrukcję cudzą, dodając do niej tylko pewne indywidualne postulaty. Dowodem tego niektóre współczesne kopje instrukcyj, różniące się tylko pewnemi zmianami i tytułem. Do takich należy n. p. instrukcja pióra D. Hilchena, i instrukcja Piotra Myszkowskiego.[3])

---

[3]) Instrukcję Myszkowskiego z oryginału, który znajdował się w Bibljotyce Publicznej w Petersburgu wydał Zygmunt Bujakowski, Archiwum do

II.

W poglądach rodziców i opiekunów na wychowanie moralne młodych szlachciców spotykamy wielką rozmaitość, zależną od indywidualnych zapatrywań ojców. Wielki przyjaciel Jana Kochanowskiego i opiekun innych uczonych, biskup krakowski, Piotr Myszkowski, wychowujący bratanków w kolegjach jezuickich polskich i niemieckich, nie troszczy się zbyt wiele o wychowanie moralne pupilów, zostawiając je zupełnie opiece ojców „Societatis J". Obawy jego budzi tylko wątła jeszcze wiara katolicka niedawno nawróconych wychowanków. Troskliwy biskup pragnie odsunąć od pupilów wszelkie postronne wpływy, mogące zachwiać jego dziełem. Podejrzewa prywatnych nauczycieli bratanków, czy oni na lekcjach nie wszczepiają w młode dusz jadu różnowierczego [4]. Zapatrzony w ten jeden cel, nie pozwala bratankom, za radą Hozjusza, czytać historyków rzymskich i humanistycznych, obawiając się, ażeby pod wpływem lektury historycznej nie nasuwały się młodym chłopcom jakieś niepożądane myśli o kwestjach religijnych. [5] Wzywa ich ponadto często do pilności i sumiennego wypełniania obowiązków, gdyż w ten sposób spełnią jego życzenia i staną się pożytecznymi w przyszłości dla ojczyzny. Jeżeli będą posłuszni jego poleceniom, będzie dla nich zawsze jak najlepszym i najtroskliwszym opiekunem; w przeciwnym razie sami będą przyczyną jego gniewu i niezadowolenia. [6]

Pełniejszy już obraz własnych zapatrywań na wychowanie podał Hieromin Baliński w traktacie „De educatione pueri" z 1598 r. [7] Na pierwszy plan wysuwa się u niego

dziejów liter. i oświaty, t. XIV, str. 342—347, kopja współczesna, p. t. „Orbita studiorum inventutis Poloniae" przechowała się w Muzeum Czartoryskich, rkps. Czart. nr. 1897. Aleksander Batowski, Reinold Hejdenstein i Franciszek Bohomolec, Lwów 1854, str. 87 wydał tę samą instrukcję z rękopisów Bibljoteki Jagiellońskiej, przypisując ją mylnie Janowi Zamoyskiemu.

[4] Myszkowski do Hozjusza 22.IV.1566, rkps. Czart. 1607.

[5] Hozjusz do Myszkowskiego 9.VII.1577, rpks. Czart. 3074.

[6] por. listy do Piotra i Zygmunta Myszkowskich, ibidem.

[7] Instrukcję Balińskiego wydał Zygmunt Bujakowski, Archiwum do dziejów lit. i oświaty, t. XIV, str. 331—342.

wychowanie religijne. Wedle jego, zaraz na początku wyrażonego zastrzeżenia, każdy, pragnący zapewnić dzieciom staranne wychowanie, powinien pamiętać o dwu prawdach chrześcijańskich: że Bóg stworzył człowieka na obraz i podobieństwo swoje i że podobnie, jak Bóg złożony jest z trzech osób, tak i dusza ludzka składa się z rozumu, woli i pamięci. Bóg ponadto, stwarzając człowieka, chciał zapewnić sobie z jego strony odpowiednią cześć. Do tej czci należy dziecko od wczesnej młodości przyzwyczajać. Wychowanie powinno rozpoczynać się od opowiadań o Bogu, o Jego piękności i wszechmocy, które pojąć można z gwiazd, słońca i nieba, przez Niego stworzonych. Po dokonaniu tego, łatwo będzie syna przyzwyczaić do pacierza i codziennych, częstych modlitw.

Równocześnie baczną uwagę należy zwracać na czystość obyczajów. „A naprzód, aby wogóle był oddzielony, gdzie białogłowy sypiają, aby tam nie sypiał, niech on idąc w lata, białogłowom się nie przypatruje, a jemu też białogłowy; i owszem uczyć go, wstyd mu przypominając, aby się białogłowom nie dał widać, gdy się ubiera i do nich nie zachodził, a białogłowy też w ukryciu gdy się myją albo ubierają niech go nie bawią i wysyłają od siebie" [8]) — mówi Baliński, pamiętając widocznie o zepsuciu obyczajów wśród młodzieży w czasach humanizmu.

Od dzieciństwa należy też przyzwyczajać dziecko do prawdomówności, nie pozwalać mu na oszczerstwa bliźniego , na co powinni przedewszystkiem zwracać uwagę rodzice i nauczyciele domowi. Dziecka nie można też przyzwyczajać do pychy stanowej, spowodowanej pochodzeniem szlacheckiem i majątkiem. Do tego samego celu zmierza polecenie dawania dziecku prostych potraw, jadanych w domu przez służbę.

W miarę przybywania lat, należy zmieniać metody wychowawcze. Powinno wpajać się synowi przekonanie, że Bóg jest wszędzie obecny i widzi każdy uczynek człowieka. „A też perswadować dziecięciu, że chociaż się zda, żeś sam, tedy przecież

[8]) ibidem, str. 332 — 333.

nic plugawego nie mów, ani czyń, bo się tym anioł, który cie strzeże, obrazi i odejdzie, ale się ty powalisz albo stłuczesz." [9])

Najważniejszem zadaniem życia, do którego należy syna przygotować, to ciągła służba Bogu; o tem nie można nigdy zapominać, jeżeli człowiek pragnie zapewnić sobie szczęście, zależne od błogosławieństwa Bożego. Jako drugą ważną dewizę życiową poleca Baliński umiarkowanie we wszystkiem i trzeźwy rozsądek. „W sprawie każdej miarę zachowaj i w każdym postępku, w jedzeniu, w piciu, w strojach, w ubiorze, w kupowaniu, w graniu, w biesiadach, w stowarzyszeniu, owa w każdej rzeczy, co masz czynić, pamiętaj, abyś z miary nie występował, bo kto nie jest mierny, ten nie może przyjść ku dobremu swemu, a nawet i to, co ma, utraci. Cokolwiek tedy masz czynić, cokolwiek masz mówić i cokolwiek sprawować, czyń z rozmysłem, nie czyń nic pierzchliwie, pierwej się rozmyśl, jeśliby to dobrze było, co byś mówić albo czynić chciał, a nawet sam sobie nie dufaj, radź się starszych, które baczysz, iż się statecznie rządzą" [10]).

Bratanek i wychowanek biskupa krakowskiego, Piotr Myszkowski, starosta lubelski, wysyłając syna swego na studja zagraniczne w 1602 r. razem z nauczycielem Kmitą, nieco inaczej ujął kwestję wychowania religijno-moralnego. I on twierdzi, że wychowanie powinno opierać się na religji chrześcijańskiej; od bojaźni Bożej należy rozpoczynać każde przedsiewzięcie w życiu. W dnie świąteczne ma syn wstrzymać się od zwykłych zajęć i cały czas poświęcać obowiązkom religijnym dla uszlachetnienia duszy. Cztery razy przynajmniej do roku powinien przystępować do spowiedzi, gdyż ona przyczynia się do unikania błędów i przygotowuje do wiecznej szczęśliwości. Nie należy jednak sądzić, że Myszkowski przejął się zasadami jezuickiemi i był zwolennikiem pobożności zewnętrznej, bigoterji; twierdzi bowiem wyraźnie, że samo uwielbianie Stwórcy nie wystarcza, że obok modlitw powinien człowiek pielęgnować wszystkie

[9]) ibidem, 334.
[10]) j. wyżej, 339.

cnoty chrześcijańskie.[11]) Wśród nich, na pierwszem miejscu stawia skromność, umiarkowanie, wstyd i powściągliwość języka. Jeżeli te wszystkie cnoty człowiek pielęgnuje, łatwo unika występków, osiąga pogodę ducha, a z nią szczęście doczesne i wieczne. Ważną zaletą młodzieńców jest ponadto posłuszeństwo „najzbawienniejsze i najodpowiedniejsze", sprowadzające nieocenione korzyści. Napominanie do posłuszeństwa ma na celu zachęcenie syna do pilności, którą ponadto chce Myszkowski wzniecić budzeniem miłości własnej, miłości ojczyzny i przywiązania do rodziców.

Ażeby osiągnąć zamierzone cele używa Myszkowski niezwykłego na owe czasy środka; nakreśliwczy synowi plan nauk, dosyć obszerny i trudny do opanowania, pragnie wyrobić w nim zaufanie we własne siły i zdolności, które nazywa *„bonitas ingenii"*.[12]) To „ingenium" ma sprawić, że z łatwością pokona wszystkie trudności i nie zawiedzie ojcowskich nadziei.

W stosunku do syna występuje Myszkowski zawsze z wielką miłością; nigdy nie unosi się, ani nigdy nie grozi żadnemi karami, pragnąc raczej, aby syn bez przymusu spełniał obowiązki młodości.

Krzysztof Radziwiłł stojący nad grobem, zostawił synom *„admonitorium"* owiane serdeczną miłością ojcowską, w którem obok wskazówek ściśle wychowawczych zamyka rady na całe życie.[13]). Wychowanie w młodości pragnie oprzeć na zasadach religji i etyki chrześcijańskiej. Największem pragnieniem ojca jest, aby synowie przez całe życie spełniali Boże przykazania. Do tego należy dążyć od wczesnego dzieciństwa. Ażeby nie skazić dusz młodych szkodliwemi zewnętrznemi wpływami, poleca nauczycielom zwracać baczną uwagę na moralność i etykę najbliższego otoczenia, przedewszystkiem służby. Jeżeliby z ust służącego wymknęło się przy dzieciach jakieś nieopatrzne słowo, każe go natychmiast oddalić.

---

[11]) Bujakowski l. cit. 343.

[12]) ibidem, 344.

[13]) Admonitorjum znajduje się w rękopisie Ossol. n. 647

Stara się też przyzwyczajać synów do skromnego i oszczędnego życia. Wyznacza sam dokładnie koszta peregrynacji zagranicznej; wysokości sumy przez niego na ten cel wyznaczonej nie wolno ani przełożonym, ani wychowankom przekroczyć. Nie pozwala też zaciągać żadnych długów podczas studjów. Wszystkie napominania zamyka w zdaniu: „Utrat zbytnich, niepotrzebnych, swawolnego życia i nierządnego pijaństwa, kosterstwa, strojów albo ubiorów pysznych, służebników nowych, młodych, niedoświadczonych (z czego zaraz zło słowa bywa) i innych rzeczy bystrych, przyzwoitych, a smacznych młodości, jako ognia, a zaraźliwego powietrza strzeżcie się" [14]).

Radziwiłł często odwołuje się do pochodzenia szlacheckiego synów i przedstawia im obowiązki z tego powodu na nich ciążące. Nie można go jednak posądzać o hołdowanie dumie i pysze szlacheckiej. Wzywa bowiem synów do pokory chrześcijańskiej, do ustępowania pierwszego miejsca drugim. „Pychy strzeżcie się, ani do niej dajcie się przywodzić, jako najsprośniejszego grzechu, dając każdemu przed sobą i owszem co najwyżej nie z bojaźni albo niegodności, ale z układności a z wrodzonej cnoty, jako ingenuis przystoi". W związku z tem pozostaje stosunek synów do służby i do biednych. Synom należy pamiętać, że wszyscy ekonomowie i zarządcy poświęcili najpiękniejsze lata dla dobra rodu Radziwiłłów, że w służbie stargali swoje siły; dlatego też należy im się szacunek i opieka. Nie powinni synowie nigdy na nich unosić się, ani oddalać ich ze służby za podszeptem ludzi niegodnych, ale nawet w trudnych wypadkach zwracać się do nich o radę i polegać na ich doświadczeniu. Także ubogimi nie powinno gardzić się, gdyż ubóstwo nie jest rzeczą hańbiącą i nie zależy od człowieka, lecz od Boga. Dlatego też należy ubogich wspierać w każdej potrzebie, z wyjątkiem tych, którzy przez własną lekkomyślność stracili fortunę.

Jan Firlej, starosta lubelski, wysyłający swoich synów do szkół niemieckich w 1613 r. przemawia do nich nie jako srogi ojciec, grożący synom w razie nieposłuszeństwa wy-

---

[14]) ibidem.

klęciem i wydziedziczeniem ale jako p r z y j a c i e l, d o r a d c a, traktujący synów, jako ludzi dorosłych.[15]). Najważniejszym celem jego listów jest dążenie, ażeby synowie sami zrozumieli swoje obowiązki, pojęli starania ojca i nauczycieli, mające przynieść tylko wychowankom korzyść i dopiero wtedy spełniali obowiązki z g ł ę b o k i e g o w e w n ę t r z n e g o p r z e k o n a n i a, a nie z przymusu, czy groźby. Droga przez Firleja obrana, nie była wdzięczna; synowie bowiem nie prędko zrozumieli jego szlachetne cele i długiego trzeba było czasu, wielu argumentów, i długich listów, ażeby osiągnąć zamierzony skutek. Edukację opiera znowu na religji chrześcijańskiej, polegającej nie na zewnętrznych praktykach, tak typowych w kolegjach jezuickich, ale opartej na prawdziwej miłości Boga. „Dokładajcie więc starań" — pisze do synów — „abyście z czystem sercem przestrzegali przedewszystkiem pobożności i szacunku względem Boga i Jego, jak najlepszego nauczyciela kochali, gdyż jest szafarzem dobrodziejstw, a równocześnie obawiali się Go, jako pana i sędziego srogiego".[16]) Powinni ponadto synowie pamiętać, że obok obowiązków względem Boga, mają inne obowiązki względem bliźnich. Wśród nich na pierwszy plan wysuwają się rodzice. Wedle Firleja s t o s u n e k d o r o d z i c ó w nie może polegać tylko na miłości, szacunku i posłuszeństwie; synowie są ponadto zobowiązani do opieki nad starymi rodzicami. Z cnót, których należy w życiu przedewszystkiem przestrzegać, poleca Firlej pobożność i sprawiedliwość, które zawierają w sobie wszystkie inne zalety. Ażeby łatwiej mogli spełnić jego życzenia, powinni „na tej nieznanej i trudnej drodze" młodości obrać sobie przewodników z pośród przodków, sławnych rodaków i krewnych, ich wskazówek życiowych i przepisów słuchać, naśladować mężów sławnych i uczonych i za ich przykładem pokonywać wszelkie trudności. Jeżeli będą postępować w myśl jego wskazówek, nie zawiodą jego nadziei i staną się ludźmi praktycznymi i pożytecznymi.

[15]) list do synów 27.III.1608, rkps. Czart. 1630, oprócz tego inne listy wychowawcze Firleja znajdują się: rkps Czart. 108 i 124 (Teki Naruszewicza) oraz rkps. Ossol. nr. 207.

[16]) list z 27.III.1608, rkps. Czart. 1630.

Instrukcja, przeznaczona dla Jerzego Ossolińskiego, wychowanka szkół jezuickich w Pułtusku, wyjeżdżającego do uniwersytetów zagranicznych w 1613 r. nie zawiera wielu wskazówek wychowania moralnego, poświęcona w przeważnej części edukacji intelektualnej [17]). Wielką wagę kładzie ojciec na najbliższe otoczenie syna podczas peregrynacji. Na miano towarzysza zasłużyć może tylko młodzieniec stateczny skromny i pilny w nauce. Ossoliński przestrzega syna przed cudzoziemcami, do których pociąga ich strój i powierzchowność; są oni pozbawieni głębszej wartości i mogą źle wpłynąć na młodego chłopca. Wyjątek stanowią tylko Niemcy (?), dla których ojciec ma specjalne uwielbienie. Dlatego poleca synowi, podczas pobytu w szkołach niemieckich „przechadzki z skromnymi i statecznemi kompanami i w naukach gorącemi, z któremiby et corpus et animum recreował".

Zabezpieczywszy syna przed złemi wpływami zewnętrznemi, rozwija dalsze postulaty pedagogiczne. „Aby się Pana Boga bał, od niego wszystko poczynał w nabożeństwie serdecznem, nauk swoich pilnował i innych ze wszystkiej mocy elaborował. Próżnowania aby się strzegł; dla wszelakich złych pokus, któreby go do gniewu Bożego i mego nigdy nie utulonego przywieść mogły. Z tymi, które z nim posyłam, aby się skromnie, dobrze i chędogo sprawował i zachował, rozruchu żadnego i kontencyej się wystrzegał, ani też z nimi nie zabawiając, zwłaszcza którzy do nauk nie należą".

Mimo powyższe napominania i wskazówki nie jest Ossoliński pewien czy syn spełnia należycie jego wolę. Ażeby go bardziej zachęcić do nauki maluje mu barwnie w różowych kolorach przyszłe życie, w którem będzie zbierał owoce młodzieńczej pracy. Wtedy przyjdzie kres wszelkim niedolom i trudom, „bo wszystek potem wiek w pociechach trawić będzie". Argument to słaby i nie przynoszący zaszczytu Ossolińskiemu, pragnącemu dać synowi jak najlepsze wychowanie i wykształcenie tylko ze względu na egoistyczne korzyści.

Obok przyszłości, wysłanej różami, która czeka syna po

---

[17]) Instrukcja Jerzemu Ossolińskiemu od ojca, Sprawozdanie z czynności Zakładu Naukowego Ossolińskich, Lwów 1875.

sumiennem spełnieniu rad i przepisów ojcowskich, używa Ossoliński jeszcze innego bodźca. Jeżeli Jerzy zawiedzie, pokładadane w nim nadzieje, czeka go przekleństwo i wydziedziczenie przez rodziców. Używa więc groźby i pragnie aby strach przed karą nakłaniał syna do pilności. Przez wprowadzenie groźby i strachu jest Ossoliński w gronie autorów instrukcyj oryginalnym i wydaje o sobie nie pochlebne świadectwo, że nie znał ówczesnej literatury pedagogicznej, potępiającej w wychowaniu groźby i obawy przed karą.

Dla Stanisława Lubomirskiego, wojewody ruskiego nie jest też obojętnem wychowanie moralne synów. Po kilkuletniej nauce w domu rodzicielskim, wysyła Aleksandra i Jerzego w 1632 r. na studja zagraniczne do Lowanjum, do Rzymu i Padwy pod okiem profesora uniwersytetu krakowskiego, księdza Piotrowickiego. Wojewoda ziem ruskich, sam gorliwy katolik, chciał i synów w tym duchu wychować, aby byli „przyjemni Bogu i ludziom[18]). Powinni więc przedewszystkiem pamiętać o Bogu, do niego we wszystkich sprawach przez modlitwę się uciekać. Modlitwa zaś będzie tem skuteczniejsza, im bardziej będą żyli w bojaźni Bożej, przez pilne unikanie „peccantis otii occasiones".

Z wiary w Boga wypływa posłuszeństwo dzieci względem rodziców. To też Lubomirski w każdym niemal liście przypomina synom ten obowiązek. Nie można jednak sądzić, że wymagał posłuszeństwa ślepego, ze względu na swój autorytet. Tłumaczy bowiem często synom, że powinni mu być posłuszni ze względu na jego doświadczenie życiowe.

Troska o wychowanie moralne nie opuszcza nigdy wojewody. Kiedy w 1634 r. wyjeżdża do Rzymu ówczesny biskup kijowski Andrzej Szołdrski, prosi go Lubomirski, aby — przypatrzywszy się postępowaniu Aleksandra—„instrueret, przestrzegł nauczył i napomniał, wskazał drogę do wszystkiego, co będzie

[18]) „Napominania Stanisława Lubomirskiego, wojewody natenczes ruskiego, dane synom Aleksandrowi i Jerzemu, na naukach w cudzych krajach będących w latach 1632 — 1634", wyd. Łucjan Kurdybacha, Minerwa polska, t. II, Lwów 1930.

widział potrzebnego i zgromił, co będzie widział godnego nagany". [19]).

Lwią część listów poświęca Lubomirski zachęcaniu synów do pilnego uczenia się; wojewodzice bowiem grzeszyli często lenistwem. Ojciec pragnie, ażeby cały czas i wszystkie swoje siły poświęcili na zdobycie wiedzy. Ażeby ich do tego zachęcić używa różnych sposobów. Nigdy przecież nie unosi się i nie grozi, starając się raczej przemówić synom do serca i do rozumu. Przypomina im obowiązki, które powinni wypełnić z miłości do ojca i przemawia do ich ambicji. Chcąc zachęcić Aleksandra do pilności, oświadcza mu, że tak długo nie będzie starał się dla niego o żadne godności w państwie, dopóki nie opanuje przepisanych nauk. Próbuje też oddziaływać na ambicję Aleksandra, przedstawiając mu zaszczyty, które może w przyszłości osiągnąć, po sumiennem spełnieniu obowiązków młodości. Ażeby zupełnie wykorzenić lenistwo synów chce nawet wojewoda zaprowadzić pewnego rodzaju współzawodnictwo, jezuicką emulację, polecając, aby starszy imponował Jerzemu zapałem do nauki i wiadomościami, młodszy zaś powinien starać się dogonić, lub nawet prześcignąć brata [20]).

Pierwiastek wychowania religijnego, przejawiający się we wszystkich dotychczasowych instrukcjach, wysuwa się na plan pierwszy w instrukcji wojewody bełzkiego Jakóba Sobieskiego, który w 1640 r. wysłał synów Marka i Jana na studja do Krakowa pod kierownictwem nauczyciela prywatnego Orchowskiego [21]). Wielki przyjaciel jezuitów Marek Sobieski przejął się ich religjinością zewnętrzną, formalną, polegającą na uczestniczeniu w przepisanych nabożeństwach i na odmawianiu wyznaczonych modlitw. Początkiem wychowania ma być „timor Domini", którego najłatwiej przestrzegać przy pomocy praktyk religijnych. Młodzi Sobiescy mają sobie wynaleźć osobnego księdza, któryby codziennie odprawiał dla nich mszę św. Rola ich nie może ograniczać się do biernego uczestniczenia w nabożeń-

[19]) ibidem, list. 7.VI.1634.

[20]) tamże, 16.I.1633.

[21]) Instrukcja Jakóba Sobieskiego, dana panu Orchowskiemu, jako dyrektorowi Imć. pana Marka i Jana Sobieskich, gdy ich do Krakowa oddawał, Acta historica, t. II, vol. I, p. 11 — 29.

stwie. Codziennie mają odmówić przepisane ściśle przez ojca pacierze i modlitwy, tak rano, jak i wieczorem przed udaniem się na spoczynek. W niedziele i święta poleca Sobieski słuchać kazań i dłuższych nabożeństw i podczas nich odmawiać różaniec. Ponadto w każde święto Matki Boskiej powinni przystępować do Stołu Pańskiego. W ścisłem określeniu sposobu edukacji religijnej posuwa się nawet do tego, że wylicza wszystkie kościoły, do których synowie mają uczęszczać.

Drugim punktem edukacji Sobieskich, będącym także przedmiotem wielkiej troski ojca są „obyczaje", przez które wojewoda rozumie sztukę dobrego zachowania się. Obyczaje — pisze Orchowskiemu — „są kawalerowi każdemu dziwnie potrzebne u nas i wszędzie; i słusznie w naszej Polsce śmieją się z takiego, co po łacinie mądry, a po polsku błazen, a ono to oboje być pospołu bardzo dobrze może" [22]. Poleca więc Orchowskiemu bacznie zwracać uwagę na sposób kłaniania się synów, na ich zachowanie się przy stole i na pokojach; jeżeliby nie słuchali jego napomnień, powinien mu natychmiast donieść, bo „jest pręt od tego, pod którym młodzi rosną".

Nie wyklucza się więc kary chłosty przy wychowaniu, stosowanej jednak w ostateczności, w razie uporczywego nieposłuszeństwa. Chcąc, ażeby synowie „byli po polsku grzecznymi" nie zabrania im uczęszczać na przyjęcia do zacnych domów, „kędy białegłowy będą, niech zdrowi tańcują; wszak się nie do kaplicy tylko, ani do sutanny ćwiczyć będą". W związku z tem pozostają wskazówki Sobieskiego, odnoszące się do postępowania synów z rówieśnikami. Orchowski ma uważać, „aby z ledakim nie konwersowali, z chłopiętami cudzymi i kondyscypułami swemi takiemi, choćby też i panięta byli, coby byli swawolni, pletliwi, nauk nie pilnujący, bo i najlepsza owca wnet od parszywej owce i niechcący się zarazi". Przestrzega synów przed pychą, pogardzaną w Polsce, ale daleki jest od wpajania im pokory chrześcijańskiej, jak to czynił Radziwiłł. Poleca bowiem, aby „przeciwko każdemu animusz swój szlachecki mieli według urodzenia i fortuny swojej". Pierwszeństwo przed sobą,

[22] ibidem, 15.

czy prawą stronę w kościele mają dawać tylko synom wyższych wojewodów.

Nie wychodzi więc Sobieski poza ramy ówczesnych przekonań szlacheckich i na równi z „bracią szlachtą" hołduje dumie i pysze stanowej, którą niby potępia.

Z innych jego poleceń należy podkreślić postulat odsuwania wszelkich złych wpływów zewnętrznych, przedewszystkiem od służby, z którą synom nie wolno mieć żadnych sekretów, ani tajemniczych rozmów i wprowadzenie rozdawnictwa jałmużn, jako środka pedagogicznego do wyrobienia uczucia miłosierdzia.

III.

Wszyscy autorowie instrukcyj, wysyłający synów do obcych krajów na studja, trwające często przez kilka, a nawet kilkanaście lat zwracają baczną uwagę na ewentualne niebezpieczeństwo, jeżeli już nie wynarodowienia synów, to przynajmniej zobojętnienia na wszystko, co ojczyste, co polskie. Ażeby temu przeciwdziałać używają dwu środków: na każdym kroku przypominają peregrynantom obowiązki względem ojczyzny, zachęcają do jej miłości i kładą nacisk na wychowanie rycerskie, związane ściśle ze stanem szlachcica-rycerza.

Już biskup Piotr Myszkowski przypomina bratankom w 1579 r., że wykształceniem swojem mają przynieść pożytek państwu i być jego ozdobą. Nie zakreśla wprawdzie ściśle planu wychowania fizyczno-militarnego, łączącego się wówczas z wychowaniem narodowo-obywtelskiem, ale z tego powodu nie można mu robić zarzutów, gdyż bratanków przeznaczał przeważnie do stanu duchownego.

Dokładniej już określił potrzebę wychowania rycerskiego Hieronim Baliński, uważający za powinność szlachecką umiejętność władania bronią i obchodzenia się z koniem, potrzebną dla obrony granic. Ma zamiar nawet wysłać syna w młodości na jednoroczną wyprawę rycerską, aby „przywyknął naszego polskiego rycerskiego dzieła" [23]). Od młodości też każe przyzwyczajać syna do znoszenia trudów i niewygód, aby potem, podczas wojny nie sprawiało mu to wielkich trudności. Z celem

[23]) Instrukcje Balińskiego, l. c. 341.

edukacji państwowo-obywatelskiej na oku, radzi wychowywać syna zdala od ojca i matki, aby wyrabiał w sobie samodzielność i potrafił zrozumieć przyszłe swoje obowiązki, nakazuje szanować ojczyste prawa i zwyczaje i poleca synowi, aby swojem postępowaniem zagranicą nie dał powodu do złego mniemania cudzoziemców o Polsce i Polakach.

Starosta lubelski, Piotr Myszkowski w te słowa, zaraz na początku instrukcji zwraca się do syna: „A ponieważ w naszej rodzinie taka panowała zawsze zasada, że uważaliśmy się za urodzonych nie dla siebie, lecz przedewszystkiem dla ojczyzny, przeto i ty masz się poświęcić Rzeczypospolitej i zapoznać się jak najdokładniej z istniejącemi w niej urządzeniami". O tem ojciec pamiętał zawsze. Dlatego też syna, jako młodego chłopca, brał ze sobą na wyprawy wojenne i obrady sejmowe, wprowadzał do grona najwyższych dostojników państwa, ażeby naocznie mógł poznać wszystkie urządzenia państwowe, które nawiasem mówiąc, starosta lubelski uważał za doskonałe. Podczas studjów zagranicznych ma syn wybierać takie nauki, które w ojczźnie będą mu potrzebne, pomijając zaś wszystko cudzoziemskie i dla Polaków szkodliwe. Wiedza, wedle niego, ma wielkie wartości, ale dla państwa nie może przynieść pożytku; dla tego też poleca taki program, który może być synowi w życiu politycznem i państwowem potrzebny. Nie pomija też potrzeby wychowania rycerskiego, chociaż na nie przeznacza tylko czas wolny od nauki, aby połączyć przyjemne z pożytecznem.

Wychowanie obywatelskie synów Radziwiłła miało rozpocząć się dopiero po powrocie z peregrynacji, trwającej dwanaście lat. Wtedy mają rozpocząć służbę w ojczyźnie; nauczą się zaś jej przez udział w zjazdach generalnych i w życiu politycznem. Jeżeli zajdzie tego potrzeba powinni życie dla państwa poświęcić. Radziwiłł nie zostawia zapatrywań politycznych synów ich wyłącznie przekonaniom, prawdopodobnie z obawy, aby nie przyniosły szkody Polsce. Przewidując, że niezadowolenie szlachty z polityki Zygmunta III-go Wazy może doprowadzić do rokoszów i zbrojnych wystąpień przeciwko królowi, nakazuje synowi: „Panu swemu królowi cnotliwie i wiernie w poddaństwie służcie, buntów wszelakich, zawodów, zaciągów, (które superficialiter zdadzą się więc prima fronte dobre,

słuszne, potrzebne, sławne) przeciwko niemu i ojczyźnie pilnie i bacznie warujcie się". Pozwala synom w razie ich ochoty na służbę monarchom obcym, ale zastrzega się, że ona musi odbywać się bez szkody Rzeczypospolitej.

Firlej wychowanie patrjotyczne synów rozpoczyna wcześniej, podczas peregrynacji. Przeznacza pewien czas na spoczynek po pracy, podczas którego poleca uczyć się sztuki rycerskiej. Po powrocie okażą w Rzplitej, czy należycie zrozumieli jego rady i wskazówki i czy je sumiennie wypełnili. Służyć mają państwu roztropnie i wytrwale, chociaż to służba ciężka, pełna trudów i mozołów, obowiązująca każdego człowieka do śmierci. Miarą wartości człowieka jest jego praca owocna i pożyteczna; dlatego też napomina Firlej synów: „Wy tedy dołóżcie starań, abyście jak najlepiej byli użyteczni oczywiście, jeżeli wogóle chcecie być nazwani ludźmi pożytecznemi".

Stanisław Lubomirski, sam dzielny wojownik, spędzający większą część swego życia w polu bitew, którym zawdzięczał swoje wyniesienie, chciał i synów w tym duchu wychować. Program wykształcenia militarnego, polecanego przez współczesnych teoretyków-pedagogów, określa Lubomirski bardzo dokładnie. Początkowo poleca starszemu synowi Aleksandrowi w chwilach wolnych od nauki „exercere corpus to jeżdżeniem na koniach, to inszymi przystojnymi ćwiczeniami". Po opanowaniu tych wstępnych umiejętności rycerskich kreśli wojewoda szczegółowy program: „Matematyki — pisze do Aleksandra w 1633 r. — i geometryjej nie opuszczaj, fortyfikacyi i delineacyi ich koniecznie uczyć się bardzo potrzeba. Także genera tormentorum, kul do nich quantitates i wszelkich inszych eius artis secretiora, proszę się od amussim ucz się znać, boć na tym sieła zależy. Inszych wszelakich exercitia przystojnych. zwłaszcza kawalkaty ucz się ex professo [24]). Powyższy program zawierał całą ówczesną wiedzę wojskową; uwzględniał bowiem sztukę obwarowywania twierdz, burzenia fortec, umiejętności strzelania z armat i wreszcie szermierkę konną. Całe to wykształcenie wojskowe polegało wyłącznie na lekcjach prywatnych, które Aleksander miał pobierać w Rzymie.

---

[24]) Łucjan Kurdybacha, Wychowanie Aleksandra i Jerzego Lubomirskich w XVII w., Lwów 1930, osob. odb. z Minerwy polskiej, r. II, str. 11.

Wiele także starań dokładał ojciec, by wychować synów w duchu gorącego patrjotyzmu. Wpaja w nich ustawicznie zasady, że wszystko powinni poświęcić dla Rzpltej, poucza ich o obowiązkach, jakie na nich ciążą już w młodości ze względu na ojczyznę. Zwraca uwagę na jej przyszłe potrzeby, które synowie kiedyś powinni się starać choć w części zaspokoić.

Jakób Sobieski obydwie instrukcje (pierwsza z 1640 r. dana Orchowskiemu do Krakowa, druga z 1645) napisana przed wyjazdem synów do Paryża [25]) nakreślił z punktu widzenia patrjotycznego. Wszystkie przedmioty polecane synom, mają przynieść państwu pożytek. W tym duchu utrzymywany jest też program wychowania fizyczno - militarnego. Nakazuje ażeby synów nie chować „papiukowato i pieszczenie", gdyż powinno ich karmić się gorszemi potrawami i mniej wybrednemi, któremi będą żywić się na wojnie. Poleca codzienne „exercitia corporis" codziennie tak w lecie, jak w zimie mają grać w piłkę, ażeby używać ruchu, w dniach świątecznych poleca chodzić za miasto i tam biegać, strzelać z łuku do celu i grać w piłkę. W zimie te ćwiczenia odbywać się mogą tylko pod dachem.

Zadziwiającą i rzadko spotykaną w ówczesnych czasach w Polsce jest troska o higjenę. Sobieski dokładnie określa kiedy i ile razy na miesiąc mają synowie kąpać się, czy zmieniać bieliznę. „Dwa razy na tydzień — nakazuje Orchowskiemu—niech białe chusty odmieniają. Przestrzegać tego, aby pościałka biała bywała i pięknie usłana. Wannę im kupić, żeby przynajmniej dwa razy na miesiąc się myli, obstalowawszy także łaźnię gdzie albo u Zakonników, albo u którego mieszczanina, żeby nie była publiczna, niech się myją w niej w sześć, albo w ośm niedziel raz". [26])

Po wstępnych fizycznych ćwiczeniach w Krakowie miały nastąpić właściwe wojskowe już we Francji i we Włoszech. Jako rozrywkę poleca Sobieski dalej grę w piłkę francuską; oprócz tego przepisuje jazdę konną, strzelanie, szermierkę, skakanie i pływanie, a więc dzisiejszą lekko - atletykę, połączoną jakby z obecnem przysposobieniem wojskowem.

---

[25]) Instrukcja synom moim do Paryża, Acta historica, t. II., vol. 1., p. 29.
[26]) Instrukcja do Krakowa, p. 16.

IV.

Wykształcenie intelektualne, ten najważniejszy, zdawałoby się, cel peregrynacyj naukowych szlachciców polskich, nie znajdowało zawsze należytego zrozumienia. W układaniu programów naukowych odgrywały rolę dwa czynniki; każdy ojciec przepisuje synowi tok studjów, zbliżony, lub nawet identyczny z własnym z czasów młodości, a do niego dodaje pewne postulaty nowe, przystosowane do wymagań współczesnych teoretyków wychowania. Częstokroć także autor instrukcji aprobuje w zupełności program nauczania szkół, do których wychowanków posyła. Do takich należy biskup krakowski Piotr Myszkowski, pochwalający zupełnie sposób edukacji jezuickiej w kolegjach w Sienie i w Rzymie, w których bratankowie mieli studjować.

Śladem Myszkowskiego postępuje Hieromin Baliński, uważający wykształcenie za rzecz podrzędną; wedle niego religja i dobre obyczaje są daleko ważniejsze. Naukę zaleca rozpocząć od modlitewnika w języku polskim, do którego z czasem powinien nauczyciel dawać krótkie tłumaczenia łacińskie, dla poznawania języka. Podczas pobytu syna w akademji krakowskiej nie troszczy się o program nauk, zostawiając go uniwersytetowi. Jedynem jego życzeniem jest, aby syn jak najszybciej mógł uczęszczać na sobotnie dysputy uniwersyteckie.

W dwunastym roku życia radzi wysłać syna na dwa lata do Niemiec. Pobyt ten powinien zużytkować na nauczenie się języka niemieckiego, poznania tamtejszych obyczajów i zwyczajów oraz nabrania ogłady. O uczęszczaniu do jakichś szkół, czy choćby prywatnem uczeniu się i pogłębianiu edukacji krajowej głucho w instrukcji Balińskiego. Znajdujemy natomiast wzmiankę wprost śmieszną i rzucającą ujemne światło na autora instrukcji. Radzi on mianowicie posłać syna tam gdzie używają dużo piwa i wina, „aby potrosze winu przywykał do przyszłych czasów". [27])

Z Niemiec ma syn powrócić na rok do Polski dla nauki ojczystego prawa. „Niech czuje — pisze dalej — na co prawa nie pozwalają, a co pochwalają, i jakie są nagrody za dobre

[27]) Bujakowski, op. cit. 336

uczynki"; jest to tem potrzebniejsze, że wiele przestępstw w Polsce, wedle jego twierdzenia, pochodzi z nieznajomości przepisów prawnych. Edukację prawniczą uzupełni bywanie na posiedzeniach sejmowych i poznanie krajowych instytucyj rządowych.

Po roku rozpoczyna się dalsza peregrynacja, skierowana do Włoch. Ze wszystkich miast italskich wybiera Rzym, jako najspokojniejszy i rzekomo najodpowiedniejszy do studjów. Program wykształcenia znowu zostawia tamtejszym uniwersytetom. Zakazuje jedynie synowi uczyć się Fizyki Arystotelesa i Cicerona „De Officiis", gdyż są one wedle niego za długie i trudne do pamiętania.[28]).

Na tem kończy się cała edukacja więcej niż mierna, którą dzisiaj możnaby nazwać wykształceniem domowem.

Myszkowski już więcej ceni wiedzę, chociaż i on nie chce aby syn „zestarzał się u muz" i nie pragnie dla niego żadnych stopni naukowych.[29]). Po bardzo skromnem wykształceniu domowem, obejmującem tylko jedną gramatykę łacińską, przeznacza starosta lubelski cztery lata na dokończenie studjów. Sam wykształcony w szkołach jezuickich i humanistycznych pragnie, aby syn poszedł tą samą drogą, chociaż go przeciążać nauką nie chce. Ośm godzin dziennie przeznacza na sen, drugie ośm na naukę, pozostałych ośm na spoczynek, pokarm i troskę o ciało. Pragnąc zapewnić synowi wykształcenie praktyczne, które mogłaby mu przynieść korzyść w służbie Rzeczypospolitej, nie wysyła go na żaden wydział uniwersytecki, lecz sam szczegółowo kreśli program studjów. W pierwszym roku poleca synowi siedm sztuk wyzwolonych, a więc djalektykę, logikę, retorykę, matematykę, naukę astronomji i astrologji, wyśmiewanej przez współczesnych ludzi postępu. Brak tu tylko muzyki, względnie śpiewu, pominiętego, prawdopodobnie rozmyślnie przez ojca. Drugi rok studjów obejmuje fizykę, etykę i medycynę, trzeci etykę w dalszym ciągu, ekonomikę i politykę, czwarty należy poświęcić nauce prawa — naturalnie wedle postulatów humanizmu — rzymskiego; jako wstęp do nauki

---

[28]) ibidem, 338.
[29]) ibidem, 328.

prawa poleca Myszkowski lekturę dzieł Platona i Cicerona. Osobny nacisk kładzie autor instrukcji na retorykę, której syn ma uczyć się przez całe cztery lata i nie wypuszczać z ręki historyków, mówców i poetów łacińskich i greckich; tych ostatnich poleca w łacińskim przekładzie. Przyczyny specjalnego wyróżnienia retoryki szukać należy w humaniźmie, którego Myszkowski był wiernym wyznawcą i w specjalnych warunkach polskiego życia politycznego, z powodu których wymowa miała u nas wielkie znaczenie.

Wszystkich innych nauk miał uczyć się młody Myszkowski w wyjątkach, bądź w uszczuplonym ściśle przez ojca zakresie, stosownie do celów praktycznych całej edukacji. Program więc Myszkowskiego nie był wcale płytki; możnaby nawet twierdzić że był za obszerny i zbyt drobnostkowy. Medycyna n. p., ograniczona tylko do średniowiecznego dzieła Galena mogła być bez uszczerbku usunięta z programu.

Krzysztof Radziwiłł w „Admonitorjum" pomija właściwie milczeniem wykształcenie intelektualne. Nie znaczy to jednak, że aprobował w zupełności program szkół jezuickich, do których synów wysyłał; nie zgadza się bowiem z wykształceniem encyklopedycznem kolegjów „Societatis Jezu". Poleca synom uczyć się tylko tych nauk, „do których Pan Bóg raczył serce sprawić". Poleca preceptorom zwracać uwagę na wrodzone zdolności synów w danym kierunku i pilnie je rozwijać. Postulat ten, zwyczajny we współczesnej pedagogice zadziwia nas niemal u progu XVII stulecia i przynosi zaszczyt Radziwiłłowi.

Pobyt w Niemczech ma na celu wyuczenie się języków: łacińskiego i niemieckiego, przyczem i język ojczysty nie może być zaniedbany. Po dopięciu wyznaczonego celu należy opuścić Niemcy i rozpocząć właściwą peregrynację do Włoch, Hiszpanji i Francji.

Czas podróży Radziwiłłów stanowi w ich edukacji okres trzeci, podczas którego świat stoi dla nich otworem. Podczas jego trwania powinni młodzieńcy gruntownie opanować języki i zwiedzić obce kraje. Na wykształcenie językowe kładzie ojciec szczególny nacisk i poleca je wszystkim synom. Nie definjuje natomiast na czem ma polegać zalecane przez niego poznawanie świata. Zostawia tu synom zupełną swobodę, daje moż-

ność dogodzenia zainteresowaniom indywidualnym. Poleca nawet żeby każdy z synów odbywał peregrynację oddzielnie, aby jeden drugiego nie krępował w poznawaniu rzeczy jednemu czy drugiemu miłych.

Oprócz wyjazdów, przeznaczonych na zdobycie ogólnego wykształcenia zdarzały się peregrynację, mające na celu tylko przedmioty specjalne. Do takich należy podróż naukowa Jana Stanisława Sapiehy, wyjeżdżającego około 1607 r. specjalnie na studja prawnicze. Dawid Hilchen, sekretarz Zygmunta III-go i Jana Zamoyskiego napisał, uproszony przez ojca, instrukcję zatytułowaną „Dikaiomatheja" — nauka prawa którą radzi rozpocząć od djalektyki i etyki.[30]). Studja prawnicze, oparte na prawie rzymskiem radzi podzielić na trzy grupy; słuchanie dysput prawniczych dla zaznajomienia się z terminami prawniczemi, czytanie dzieł i wreszcie samodzielne dysputy. Hilchen ponadto wykreśla dokładnie z każdego kodeksu rzymskiego te rozdziały, które Polakowi w służbie publicznej mogą być potrzebne.

Firlej, podobnie, jak i inni autorowie instrukcyj kładzie przedewszystkiem nacisk na wykształcenie praktyczne, przystosowane do potrzeb polskich. W Niemczech mają synowie uczyć się języka łacińskiego i niemieckiego. W późniejszych latach przyjdzie kolej na inne nowożytne języki, wśród nich włoski i francuski. Ciekawe stanowiska zajmuje Firlej wobec języka ojczystego. Gniewa się na synów, że piszą do niego z Niemiec polskie listy, zamiast łacińskich. Język polski nazywa „lingua vernacula" uważa go za język wzgardzony, język ludu. W swojej gorliwości o piękności języka łacińskiego posuwa się nawet do tego, że oddala prywatnego nauczyciela synów, który odważył się napisać do niego list w języku ojczystym. O innych przedmiotach, których synowie mieli uczyć się, Firlej nie wspomina, aprobując widocznie program szkół, w których synowie mieli przebywać.

Biegunowo przeciwną drogą poszedł w instrukcji swojej Ossoliński. Najważniejszym postulatem jego jest wykształcenie, wo-

[30]) Instrukcja ta znajduje się w rękopisie Czart. nr. 1897 i w rkpsie Jagiell. nr. 2279.

bec którego wszystkie inne problemy pedagogiczne schodzą zupełnie na plan dalszy. Nauka wedle Ossolińskiego jest ołtarzem, na którym złożyć należy wszystkie siły i energję młodzieńczą, dla niego ponosić wszystkie trudy i znoje. Rozpocząć ją należy od filozofji, której program szczegółowy miał ułożyć rektor jezuicki w Lowanjum. Oprócz tego ma się syn uczyć prawa, począwszy od kodeksu Justyniana. Nauki te powinien nietylko dokładnie poznać, ale w nich celować. Powyższy program uzupełniały ćwiczenia stylu w mowie i piśmie, a więc humanistyczna retoryka, potrzebna późniejszej karjerze politycznej.

Cel praktyczno - państwowy wraz z naukowym potrafił świetnie pogodzić Stanisław Lubomirski. Pragnie on, ażeby synowie zdobyli „altum gradum sapietiae", gdyż tylko „sapiens dominabitur astris et vir prudens possidebit terram". Mądrość ta, jak o tem często Lubomirski wspomina, ma być przystosowana do przyszłych obowiązków synów względem ojczyzny. W przepisach, traktujących o naukach należy odróżnić dwa rodzaje przedmiotów; jedne z nich są ogólnokształcące, drugie o zastosowaniu praktycznem. Wojewoda sam, wykształcony w Padwie, nie mógł wyjść zupełnie poza ramy zwalczanych już wówczas haseł humanistycznej teorji i praktyki pedagogicznej. Poleca więc naukę łaciny, retoryki i stylistyki, nakazuje lekturę historyków starożytnych. Pozatem poznawali, zdaje się, młodzi peregrynanci inne przedmioty, wykładane na wydziale „artium" uniwersytetu lowańskiego. Rozpoznajemy więc program zupełnie zgodny z hasłami humanizmu.

Wykształcenie dopełniała nauka języków nowożytnych. Na pierwszy plan wysuwa się język ojczysty. Jeszcze podczas pobytu synów w Kolonji w 1632 r. poleca im wojewoda pisać do siebie listy w języku polskim, gdyż mogą „mieć polskiego stylu potrzebną exercytację". To zalecanie języka ojczystego rzuca piękne światło na Lubomirskiego, jako patrjotę. Wszak jeszcze ośm lat później Aleksander Ługowski nakazuje synowi uczyć się tylko tyle mowy ojczystej, aby umiał wygłaszać krótkie przemowy okolicznościowe.[31]). Z języków obcych uczyli

[31]) Michał Bobowski, Wychowanie panicza polskiego zagranicą, Bibljoteka warszawska 1886, t. III, str. 200.

się wojewodzice, zdaje się, niemieckiego w Kolonji, starszy Aleksander uczył się w Rzymie w latach 1633—1635 włoskiego, a Jerzy w tym samym czasie hiszpańskiego w Madrycie. Znajomość języków nowożytnych miała Lubomirskim umożliwić w przyszłości misje dyplomatyczne do państw sąsiednich.

Chociaż Marek Sobieski, ojciec króla Jana III-go położył wielki nacisk na wychowanie religijno - moralne, to jednak nie pominął i wykształcenia, „gdyż nauka wszędzie człowieka zdobi, i na wojnie i u dworu i w Rzeczypospolitej" [32]). W pierwszym roku mają synowie Marek i Jan uczęszczać do akademji krakowskiej i uczyć się wszystkich przedmiotów, wykładanych na wydziale filozoficznym. Wśród nich jedne stawia na pierwszem miejscu, inne ogranicza lub zupełnie pomija. Codzienne mają uczyć się retoryki i stylistyki, historji, filozofji moralnej i fizyki według podręcznika Carpentariusa. Djalektykę ogranicza do minimum; uczyć się jej tyle poleca, o ile jest potrzebna do retoryki. Wyklucza zupełnie z programu studjów logikę i metafizykę, gdyż dla tych którzy przygotowują się do służby Rzeczypospolitej są one niepotrzebne.

W programie studjów poświęcono wiele miejsca językom, a wśród nich przedewszystkiem łacińskiemu. Łaciny mają się synowie uczyć nietylko w murach uniwersyteckich, ale przedewszystkiem w domu przez konwersację między sobą pod okiem nauczyciela. Ponieważ Polska sąsiaduje z Niemcami i łatwo może przyjść z nimi do zatargów, choćby dyplomatycznych, powinni Sobiescy uczyć się języka niemieckiego, prywatnie w domu, pod kierownictwem specjalnego nauczyciela i przez konwersację przy stole i na przechadzkach.[33]). Trzeci język „turecki, jeśli komu, tedy nam potrzebny, a zwłaszcza szlachcie, która tu w Rusi mieszka, i w tym od nich sąsiedztwie, i w tych ustawicznych poselstwach, wojnach, które się z niemi mają".[34]). Dla nauczania tego języka ma nawet zamiar sprowadzić osobnego nauczyciela z Konstantynopola.

Celem peregrynacji w 1654 r. do Paryża jest przedewszyst-

---

[32]) Instrukcja do Krakowa, 19.

[33]) Instrukcja do Paryża, 33.

[34]) Instrukcja do Krakowa, 22

kiem nauka języka francuskiego, prowadzona metodą konwersacji. Po francuskim ma nastąpić język włoski, gdyż języki mówi Sobieski „to ozdoba każdego szlachcica polskiego i pochwała między przedniemi ozdobami i pochwałami. Przyda się to i na dworze pańskim, przyda się et in Republica na różne legacje, na różne pańskie i Rzeczypospolitej usługi".

Oprócz języka francuskiego mają Sobiescy kontynuować studja łacińskie, oparte na lekturze autorów antycznych, przedewszystkiem historyków. Poleca kontynuować czytanie Liwjusza, Tacyta, Swetonjusza i Salustjusza, częściowo dla nauki retoryki i stylistyki, częściowo dla wiedzy historycznej. Był to więc program, przystosowany do postulatów humanistycznej teorji pedagogicznej, rozszerzony przez dodanie języków nowożytnych w myśl nowych haseł.

We wszystkich omówionych instrukcjach i listach wychowawczych szlachty polskiej, różniących się mniej lub więcej między sobą, daje się zauważyć jedna idea naczelna, kształtująca całe wychowanie i wykształcenie. Jest nią cel wszystkim przyświecający, wychowania synów w duchu polskim. Wychowanie moralne, oparte w przeważnej mierze na religji chrześcijańskiej, dążyło do wyrobienia silnych charakterów, miłujących Boga i ojczyznę. Obowiązki synów względem kraju ojczystego przypominali ojcowie na każdym kroku przy każdej sposobności.

Do tego samego celu zmierzało wychowanie fizyczno-rycerskie. Każdy z synów, wyćwiczony, zahartowany, i przyzwyczajony od wczesnego dzieciństwa do niewygód i trudów, miał stać się w przyszłości dzielnym żołnierzem, gotowym na każde wezwanie Rzeczypospolitej. Sprawność fizyczną powiększała ponadto znajomość teoretycznej wiedzy militarnej; sztuka budowania fortec, burzenia murów, a zwłaszcza odgrywająca już w XVII w. wielką rolę umiejętność celnego strzelania z armat świadczą, że byli to ludzie, którzy z własnej woli i gorącego patrjotyzmu przygotowywali się sumiennie do przyszłych obowiązków względem Rzeczypospolitej.

Dobro państwa prześwieca też w programach wykształcenia intelektualnego, opartego częściowo na humanistycznej teorji pedagogicznej, częściowo już na nowych hasłach, przystosowa-

nych jednak do potrzeb polskich. Łacina, retoryka i połączona z nią stylistyka, znajomość historyków rzymskich, prawa rzymskiego i polskiego, miały dać szlachcicowi ogólną wiedzę i przysposobić go do przyszłej służby obywatelskiej w charakterze rycerza - polityka. Języki nowożytne: niemiecki, włoski, francuski, turecki, a nawet hiszpański miały umożliwić synom szlacheckim przyszłe ich misje dyplomatyczne do państw sąsiednich.

Osobną wreszcie rolę spełniały, wedle zapatrywań ówczesnej szlachty same peregrynacje po obcych krajach. Podróżujący młodzieńcy powinni byli poznać stosunki polityczne, ustrój państwowy, urządzenia prawne, stosunki militarne, a ponadto obyczaje i kulturę obcych narodów. Wszystkie te wiadomości, zdobyte przez bezpośrednią obserwację, miały uzupełniać i zaokrąglać wykształcenie intelektualne i praktyczne, potrzebne w przyszłym zawodzie szlachcica polskiego.[35]).

[35]) Wydano nawet osobny traktat o peregrynacjach: Piotr Mieszkowski, Institutio peregrinationum, peregrinantibus peroportuna, Lovanii, 1625.

Z PIŚMIENNICTWA

a) Książki.

Bogdan Suchodolski: „Ideały kultury a prądy społeczne". Nakładem „Naszej Księgarni". Warszawa 1933. Str. 519 z 16 portretami w tekście.

Autor spełnił w tej książce dwa zadania. Oświetlił z różnych punktów widzenia pojęcie kultury i prądy społeczne, w których dążenia kulturalne, rozmaicie pojmowane, rozmaity znajdują wyraz. Oraz oświetlił je w ten sposób, że dla ich określenia i uzasadnienia oddał głos samym przedstawicielom i przywódcom odpowiednich kierunków kulturalnych i prądów społecznych w Polsce.

W rezultacie czytelnik otrzymuje przegląd najważniejszych koncepcyj kulturalno-społecznych w oryginalnem polskiem ujęciu. Są to więc obszerniejsze charakterystyczne urywki z dzieł pisarzy polskich XIX i XX wieku. Jest tu ich 48. Nie są to, — co sam Suchodolski zresztą we wstępie stwierdza — ani wszyscy autorowie, uwzględnienia godni, ani też może nawet wszyscy najgodniejsi. Możnaby się także spierać o dobór urywków. Ale wypisy tego rodzaju nie mogą nie mieć braków. I decydować o doborze musi autor, skrępowany brakiem miejsca i całym szeregiem różnych kryterjów, które stosować musi jednocześnie.

W każdym razie jest to jedna z najciekawszych książek, na której kartach spotykają się i przemawiają kolejno do czytelnika ludzie krańcowo różnych przekonań i punktów widzenia, jak Piłsudski i Dmowski, Zygmunt Wasilewski i Ludwik Krzywicki, Aleksander Świętochowski i Hoene-Wroński, ks. Kajsiewicz i Stanisław Brzozowski, Seweryn Goszczyński i ks. Jan Rostworowski, i t. d.

Czytelnik otrzymuje w ten sposób oryginalne ujęcie różnego rodzaju stanowisk i poglądów filozoficzno-społecznych, wiedzę o nich czerpie zawsze ze źródła. Rzecz ogromnie cenna, zwłaszcza u nas, gdzie — wobec silnych walk politycznych, przy dość słabym przeciętnie bagażu umysłowym walczących, — wyrazów takich, jak postęp, konserwatyzm, demokracja, nacjonalizm i t. d. używa się raczej, jako pewnego rodzaju zaklęć magicznych, w stosunku do przeciwnika poprostu nawet raczej jako epitetów, niż jako terminów, oznaczających dobrze znaną, ściśle określoną treść pojęciową.

Zarazem, druga rzecz wagi pierwszorzędnej, przy logicznem konstrukcyjnem zestawieniu materjału, otrzymujemy tu pewnego rodzaju syntezę socjologicznej myśli polskiej. Nie w znaczeniu harmonijnego światopoglądu, oczywiście, bo właśnie poglądy są różne, ale w znaczeniu ogólnego nastawienia psychiki polskiej, typowego sposobu ujmowania pewnych kierunków myśli i działania, nawet gdy kierunki są różne.

Czy i o ile uwydatnia się tu istotnie jakaś wspólnota, jakaś jedność stylu duchowego wśród tak różnorakiej, a czasem nawet rozbieżnej treści? Zdaniem naszem, do pewnego stopnia: tak. Godzimy się z autorem tych „Wypisów", gdy stwierdza, że „odnajduje tu czytelnik wyraźny i — powiedzieć można — polski pion ideowy, pozwalający mierzyć i sądzić odchylenia tej czy innej teorji organizacji życia zbiorowego". Widzimy w odmiennych nawet sposobach ujmowania rzeczywistości przeważnie to „przekonanie — znowu typowe dla polskiej myśli — iż przyszłość zależy jednak od ludzkiej woli i zapobiegliwości, a nie od konieczności losu".

I wdzięczni jesteśmy autorowi i wydawcom, że uzupełniają tak wielką i szkodliwą lukę na polskim rynku księgarskim, zwracając uwagę szerszych kół czytelniczych od nieco jednostronnych u nas wciąż jeszcze zainteresowań w kierunku beletrystyki, poezji i wogóle l i t e r a t u r y pięknej, do dziedziny także m y ś l i polskiej, zmierzającej do poznania i organizowania rzeczywistości.

W epoce przełomowej, jaką przeżywamy obecnie, ma to znaczenie szczególnie wielkie. Dziś bardziej niż kiedykolwiek obowiązkiem jest naszym objąć w pełne świadome posiadanie spuściznę myśli, przekazanej nam przez pokolenia, by po skonfrontowaniu jej z życiem i postulatami teraźniejszości, móc torować drogi przyszłości.

Książka jest ciekawa, potrzebna i piękna. Czekamy na obiecaną część drugą: „Kultura i osobowość".

Irena Pannenkowa

W ł a d y s ł a w G a c k i: K s i ą ż k a N a u c z y c i e l a (Rozważania na temat kultury duchowej nauczyciela). Łódź, 1932. Stron 145 i 7 nlb.

Mimo pewnego rozwoju pism, poświęconych nauczycielowi, jest on we współczesnej pedagogice praktycznej „dzieckiem zaniedbanem". Przed kilkudziesięciu laty pojawiły się prądy, które chciały go usunąć w cień, później wychowywano go do wielkiego posłannictwa, a jednocześnie organizowano praktykę wychowawczą w szkole na zasadzie nieufności pod adresem nauczyciela. Do zapełnienia tej niewątpliwej luki, jaką jest stanowisko pedagogiki praktycznej wobec nauczyciela, przystąpił niedawno p. Gacki. Od czasów książeczki Dawida „O duszy nauczycielstwa" nikt w Polsce nie zajął się tak serdecznie kulturą duchową nauczyciela, jak autor „Książki nauczyciela".

W przedmowie pisze autor m. i: „Uczestnicząc w różnych okolicznościach i w różnym charakterze w dyskusjach na temat roli, zadań, obowiązków nauczyciela, odnosiłem wrażenie, że określa się je zazwyczaj w bardzo wysokiej skali postulatów, że łatwo rozbudzona nadzieja żywem pragnienia zmiany na lepsze, szybkiego postępu, przesłania rzeczywistość złudzeniem, jakoby postawienie wysokich postulatów samo przez się zapewniało pożądane rezultaty". Chcąc więc mówić o kulturze duchowej nauczyciela, trzeba zejść „z koturnów" bo „posłannictwo, apostolstwo, jako działalność wspierająca się o wyjątkowe zalety duchowe, graniczące niekiedy z cechami genjalności, nie może być z natury rzeczy udziałem dziesiątków

tysięcy". Jest to stanowisko rewolucyjne. Dotychczas bowiem przyjmowano założenie, że wszelki idealizm jest wartością pozytywną, a tymczasem wynika ze słów autora, że jest on niewłaściwy, gdy fałszuje rzeczywistość. Jak bardzo potrzebnem było wstrząśnięcie obowiązującej dotąd normy propagowania jakiegokolwiek idealizmu, to wyczuje każdy, kto wie, jak wielka przepaść istnieje często między tem, co nauczyciel oficjalnie mówi o swej pracy, a pracą samą, i jak szkodliwem jest to samookłamywanie. Autor nie odurza nauczyciela nowemi postulatami, nie opowiada, jakim to on powinien być artystą, ale podchodzi do niego, jak dobry, doświadczony i mądry przyjaciel z ofiarną chęcią niesienia pomocy.

Pedagogika współczesna przechodzi chętnie w pedagogizm, t. zn. zachodzi przyrost systemu normatywnych pojęć pedagogicznych. Wyrazem jego jest wiara, jakoby szkoła dała się kierować wyłącznie zasadami pedagogicznemi, a nie była rezultatem splotu najróżniejszych sił, jakoby udoskonalenie praktyki szkolnej dokonywało się poprzez perfekcjonizację organizacyjnych szczegółów. Przykładem na to jest fakt zmiany w notowaniu treści przerobionego materjału. Kiedyś nauczyciel notował raz na tydzień za całe 6 dni. Obecnie notuje każdą lekcję, a nawet nieraz ma tego dokonywać już przed jej wykonaniem. Obserwacja wcale nie wykazuje, by od czasu wprowadzenia tej zmiany praktyka udoskonaliła się. Książka autora jest całkowicie wolna od tego pedagogizmu. Nie zarzuca schematem szkolnych drobiazgów, ale, nie zapominając o szkole, wyprowadza go na szerszy świat i poucza, że nie może być dla niego obojętnem środowisko, w którem żyją obecni i byli wychowankowie. Oryginalną cechą książki jest to, że autor ma tu na myśli środowisko wiejskie. Zagadnienie odrębności wychowawczych problematów na wsi objawiło się już dość silnie przed kilku laty niemieckim pedagogom (np. Dietz: Das Dorf als Erziehungsgemeinde), w Polsce zaś, „Książka nauczyciela" jest, jak się zdaje, pierwszym głosem w tej sprawie. „Trzeba się wsi nauczyć" — powiada autor mądrze i pięknie, pomaga czytelnikowi nauczyć się wsi i otwiera przed nauczycielem zadania oświaty pozaszkolnej. Do tych zadań nie daje oczywiście seminarjum należytego przygotowania, i z braków wykształcenia nauczyciela zdaje sobie autor dobrze sprawę. Uwagi jego na ten temat powinnyby dawno stracić aktualność, jednak w naszych warunkach życia są wciąż jeszcze głosem rewolucyjnym.

Mało jest książek, któreby w przedmowie zawierały takie myśli: „Pisałem tę książkę również w trudnych warunkach życiowych, z głęboką pokorą, z poczuciem własnych braków — wobec wielkości poruszanych tu spraw". Mimo tych niezwykle ujmujących słów, pozwolę sobie na krytykę, wychodząc z założenia, że niepodobna nie stawiać wysokich wymagań pod adresem książki, która ma być „książką nauczyciela". Autor zna oświatę pozaszkolną i wie, jak ważnem w tej pracy jest poczucie własnej godności wychowanka, świadomość własnych sił, zaufanie do siebie, jak trudno podnosić kulturę duchową człowieka, nad którym ciąży jeszcze poddaństwo. Wydaje mi się, że to samo dotyczy również nauczyciela, że nie wystarczy podnosić

jego kulturę poprzez świadome oddziaływanie, wzgl. jego własne samokształcenie, nie zmieniając warunków jego bytowania, ściśle związanych z jego kulturą. Nie sądzę, by w tych warunkach najbardziej tragiczną rzeczą była sytuacja finansowa nauczyciela, ale jego sytuacja społeczna, zwłaszcza stosunki służbowe. Znam wyniki pewnych badań nad stosunkiem kobiet różnych zawodów do pracy zawodowej. W rubryce skarg na przełożonych zajmują nauczycielki pierwsze miejsce, na drugiem zaś są biuralistki, które w tej rubryce mają o 100% mniej do powiedzenia niż nauczycielki. Zdarza się też, że kierownik jakiejś małej szkoły, który niedawno był „zwykłym" nauczycielem, żali się na poufałość swego podwładnego. Sentymentalizm wobec nauczyciela jest z pewnością rzeczą szkodliwą, nie na miejscu byłaby też wszelka demagogja, ale tego rodzaju fakty nie są chyba obojętne dla rozwoju działalności wychowawczej. To też odczuwam jako brak w książce przedewszystkiem to, że autor nie potraktował kultury duchowej nauczyciela jako zjawiska, związanego z jego sytuacją społeczną.

Książkę czytać trzeba bardzo uważnie, jest bowiem napisana z doskonałą techniką pisarską, a w tych warunkach poszczególne problemy zatracają swoją ostrość i można łatwo nie dojrzeć ich ważności. Autor nie mógł oczywiście wziąć na siebie całokształtu zagadnień, związanych z kulturą nauczyciela, książka jego ma charakter pionierski. Powinna ona pobudzić do zajęcia się nauczycielem zarówno teoretycznie, jak i praktycznie jako podstawowym składnikiem rzeczywistości wychowawczej.

Dr. Marjan Wachowski

Rudolf Taubenszlag, dr. fil. i prof. — Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego. — Teorja — Praktyka — Zalety — Wady — Wskazania — 1932 r. Skład Główny w Domu Książki Polskiej, Warszawa, Plac Trzech Krzyży 8.

Treść: 1. Dzieje samorządu uczniowskiego. 2. Istota samorządu uczniowskiego. 3. Idea podstawowa samorządu uczniowskiego. 4. Urzeczywistnienie idei podstawowej samorządu uczniowkiego. 5. Powstanie i rozwój samorządu uczniowskiego. 6. Zadania samorządu uczniowskiego. 7. Urzeczywistnienie zadań samorządu uczniowskiego. 8. Opinja publiczna w samorządzie uczniowskim. 9. Samorząd uczniowski a uczniowie, nauczyciele i rodzice. 10. Warunki powodzenia samorządu uczniowskiego. 11. Pro i contra. 12. Zakończenie.

Ludzkość w dostępnym dla nas odcinku jej dziejów — długą przebyła — nawet przebywa — drogę, znaczoną krwawym trudem wysiłku tysięcy pokoleń, wiodącą ze stanu dzikości, poprzez rządy samowładców, do rządów samą sobą. Narody chcą zachować tę zdobycz, zabezpieczyć jej przyszłość przez odpowiednie wychowanie młodego pokolenia. Ze względu na dzisiejszą strukturę społeczności państwowych w wychowaniu musi być silnie zaakcentowane uspołecznianie młodzieży. Najlepszą formą, pozwalającą zrealizować hasła społecznego wychowania w szkole, ma być samorząd uczniowski.

Ciągle żywotna idea samorządu uczniowskiego w praktyce napotyka rozliczne trudności. Praca dr. R. Taubenszlaga chce przyjść z pomocą wychowawcy-praktykowi przez możliwie wszechstronną analizę tego zagadnienia. „Zadaniem książki — pisze autor — jest pobudzenie czytelnika do samodzielnej i twórczej pracy myślowej, prowadzącej do ustalenia własnych poglądów na ważny, wychowawczy ten problem, w szczególności zaś zwrócenie mu uwagi na rozliczne błędy i przeoczenia, jakie popełnia się zazwyczaj w trakcie budowy samorządu uczniowskiego". (s. 135.) Dalej nieco o charakterze i celu pracy: „Praca nasza... jako zasadnicza i kierunkowa wytknąć sobie musiała za cel ujawnienie ideału wychowawczego, lub zbliżonego do ideału stanu rzeczy, ku któremu nasze zamierzenia zdążać mają". (s. 135).

Przedewszystkiem autor ustala zasadniczą postać oraz podstawowy zasiąg samorządu uczniowskiego. Społeczności młodzieży, w szczególności — uczniowskie, posiadające swoje prawa rozwoju, odrębne cechy i treść, to też: „...przeszczepianie jakiejkolwiek, wytworzonej w historycznym rozwoju specjalnej formy organizacyjno-ideowej samorządności na grunt szkolny okazuje się niemożliwe". (s. 16.), prowadzi do jednostronności, jest sztuczne, gdyż nie wypływa z potrzeb życiowych społeczności uczniowskiej. Stąd wskazanie: „Samorząd uczniowski nie powinien naśladować urządzeń jakichkolwiek organizacyj autonomicznych społeczeństwa, np. państwa, gminy, spółdzielni, organizacji samopomocowej i t. d." (s. 120.—1). Samorząd uczniowski ma przybrać swoistą postać oraz swoisty zasiąg; musi on mieć charakter współrządu, gdyż autonomję uczniów należy uważać: „raczej za stopniowe wychowywanie młodej generacji do prawdziwej, pełnej samorządności w przyszłem życiu społeczno-obywatelskiem". (s. 23.).

W związku z powyższem pozostają cele samorządu uczniowskiego. Wyłaniają się tu dwa cele: 1) uspołecznienie wychowanka, 2) usamodzielnienie go.

Chcąc urzeczywistnić powyższe cele, należy zerwać z dotychczasową tendencją samorządu, który faworyzował aktywne jednostki, a przeciętnym uczniom pozwalał trwać w bezczynności. Podstawowa idea samorządu uczniowskiego brzmi: wszyscy razem i każdy zosobna. Społeczność uczniowska jako całość winna być wciągnięta do żywej pracy samorządowej, z której każdy z członków społeczności „...będzie „wodzem" na swój sposób, a rolę „pionka" odegra, gdy tego konieczność społeczna zażąda". s. 45). W związku z tem uchwały, mające obowiązywać wszystkich, winny zapadać jednomyślnie (chociażby od czasu do czasu), z reguły— zaś większością głosów płynną (t. zn. zmieniającą się w swym składzie, zależnie od okoliczności) i uznawaną przez mniejszość. Realizowanie w ten sposób hasła: wszyscy razem zahacza równocześnie o zasadę: każdy zosobna. Autor pragnie, by tę zasadę przeprowadzono w myśl naukowej organizacji pracy ucznia. Czyn samorządny każdego ucznia rozpatruje autor z punktu widzenia różnopostaciowości: 1) rzeczowej (czynniki od-

powiedzialne układają kartę możliwości rzeczowych t. zw. kartę realną), 2) osobowej (tę ma określać karta możliwości osobowych t. zw. k. personalne), 3) wykonawczej (należy oceniać wynik pracy wychowanka w zależności od jego intencji i wysiłku, włożonego w tę pracę), 4) powierniczej: tu autor wykazuje niewłaściwość i sztywność dotychczasowego systemu powoływania do czynności samorządowych uczniów, wybranych drogą bezwzględnego przegłosowania mniejszości uczniowskiej; temu postępowaniu przeciwstawia zasadę płynną różnopostaciowości powierniczej samorządowego czynu, która ujawniałaby się w: a) podejmowaniu czynności samorządowej przez ucznia na podstawie zaleceń karty osobowej; b) dobrowolnem zgłaszaniu się ucznia do danej czynności; c) wyborze ucznia. Realizacja hasła: każdy zosobna — wymaga nadto popierania organów uczniowskich zespołowych, krótkotrwałych (a nie długotrwałych, np. rocznych): wyłącza obarczanie uczniów naraz kilku czynnościami, honorowaniu ich, zaleca wciąganie do pracy samorządowej i ujemne typy wychowanków.

Co do powstania samorządu autor podkreśla, że inicjatywa musi wyjść od uczniów, a każdy z nich winien należeć do samorządu z dobrej woli. Samorząd ma powstawać częściowo, bezprogramowo, a rozwijać się — w ramach możliwości rzeczowych i osobowych, zespolonych z rzeczywistością życia szkolnego; winien rozwijać się w sposób powolny, ciągły, zgodnie z tradycją dziejową i stosunkami etnicznemi, konfesyjnemi, gospodarczemi;— uwzględniać też płeć, wiek, dojrzałość i t. p. Samorząd wyłania i wykonywa zadania w myśl zasady: mało, lecz gruntownie; zadania mają obejmować dziedziny wychowania i nauczania. Zasadniczą formą, o którą przedewszystkiem ma oprzeć się samorząd uczniowski, jest klasa. Samorząd uczniowski, chcąc być potęgą wychowawczą, winien stworzyć zdrową, publiczną opinję uczniowską (do urobienia jej przyczyniają się też sfery nauczycielskie, rodzicielskie, społeczne), winien popierać jednostki wybitne, ale zarazem — mieć w opiece swoich członków przeciętnych, nieuspołecznionych. Samorząd uczniowski, nosząc charakter współrządu,ma być pod opieką wychowawcy i Rady Pedagogicznej, która winna stopniowo wprowadzać obok samorządu wychowawczego — samorząd naukowy uczniów.

Z tego szkicowego przedstawienia treści pracy dr. R. Taubenszlaga widać, iż dążył on do ujęcia pewnych zasadniczych zjawisk życia samorządowego w związku z życiem szkolnem (m. in. opierał się na ankiecie nauczycielskiej i uczniowskiej) w sposób naukowy, a więc możliwie wszechstronny i gruntowny. Stąd nakreślony obraz samorządu uczniowskiego w całej swojej pełni różnopostaciowej jest konstrukcją myślową, wzorem. Autorowi chodziło o danie właśnie takiego wzoru.

Wychowawca — praktyk, czytając tę pracę, ma możność przemyśleć zagadnienie samorządu uczniowskiego możliwie wszechstronnie, co, sądzę, może mu ułatwić wywiązywanie się ze swoich zadań wychowawczych w stosunku do wychowanków, szkoły, społeczeństwa, a nawet w stosunku do swojego własnego sumienia — jako człowieka nauczyciela, wychowawcy.

St. K. Juszczak

Józef Fanouilli, prof. Uniw. w Medjolanie. — Czar dziecięctwa. Autoryzowany przekład z włoskiego dokonany przez Elestę. Warszawa, 1931.

'Książka ta zupełnie słusznie może uchodzić za przykład uzasadniający twierdzenie, że określanie czegokolwiek, t. zn. precyzowanie swojego stosunku do badanego przedmiotu, jest zawsze bardzo trudne, w porównaniu z samą obserwacją i z przeżyciem, względnie przeżyciami zachodzącemi w trakcie obserwacji. Czyli, że życie, choćby najcięższe jest łatwem, bo dostępnem, natomiast stosunek do życia, jego problematów, jest zawsze i dla wszystkich bardzo trudny — i niezawsze dostępny. Dziecko — jako treść, stale przeżywana, jest dla naszych, wykształconych narządów przeżywania czemś już dokonanem, stosunek zaś do dziecka, trudność sprecyzowania tego stosunku wskazuje nam dopiero naszą zasadniczą niezdolność: niezdolność do osiągnięcia definicji, tak istotnie pożądanej. Dlatego, — wciąż mówimy tylko o impulsach, wrażeniach i ich różnych postaciach, — poza to — nie wychodzimy. Autor stwierdza wpływ czaru dziecięctwa, któremu wszyscy ulegamy, (p. rozdz. I „Stary jak samo życie"), nawet wymienia pewne cechy dziecięctwa, wyraża pogląd, iż te cechy sygnalizują istnienie cech wewnętrznych, — lecz definicji dziecka, ściślej, abfinicji duszy dziecka, tak gorliwie poszukiwanej — nie daje, bo przecież dać jej nie może. I jakkolwiek prawda o dziecku jest jednaka, to przecież — dzieci jest wiele, czyli naszych sądów o dzieciach jest wiele i warunki powstawania owych sądów równie liczne i stale zmienne. Następnie — my sami zmieniamy się z biegiem czasu dla zagadnień, czyli jesteśmy różni. Takie właśnie jest życie — psychiczne. I takie, z natury, musi być ustosunkowanie się do niego, definjowanie specyficznych dla niego zjawisk. Na tej podstawie raczej należałoby postawić pytanie: jaki jest cel i wartość jakiejkolwiek ostatecznej definicji? Ściśle biorąc — tylko względna, a owa dążność ludzkiego umysłu, a może bardziej serca, nieprzeparte pragnienie ku sformułowaniu, sformowanie prawdy w jakiś kształt dowodzi istnienia niezbadanej dotychczas potrzeby twórczości. Często sami nie zdajemy sobie sprawy, w jaki sposób dochodzimy do pewnych prawd, czyli do ich sformułowań. Bowiem właściwością ducha ludzkiego jest stałe tworzenie, ponieważ człowiek stale jest otoczony elementami dotychczas stworzonego. Ta dążność tembardziej jest uzasadniona wobec istnienia innej, związanej z nią chęci — wpływania właśnie na życie, życie duchowe, gdyż, ściśle biorąc, nie wiedzielibyśmy, co rozumieć pod pojęciem życia nieduchowego. I tu — uważam — tkwi jedno zagadnienie. Chcemy zdobyć całą wiedzę, w danym wypadku całą wiedzę o dziecku przedewszystkiem dlatego, żeby móc wpłynąć na jego życie duchowe, aby tę poczynającą się ujawniać energję psychiczną skierować na drogę pewną, określoną, prowadzącą do pewnego stworzonego zawczasu ideału człowieka. Chcąc realizować, w danym wypadku wychowywać i mieć pewność, że istotnie wychowujemy, musimy mieć odpowiednie definicje. Gdy tę definicję, ten najwłaściwszy stosunek do przedmiotu badanego znajdziemy, znajdziemy też drogi do dziecka —

a w odniesienie do siebie samych, — drogi do metody. Autor szuka tej definicji również od strony życia uczuciowego (p. rozdz. p. t. „Życie uczuciowe dzieci"), lecz ta droga, jak i każda inna pełna jest niebezpieczeństw. Rozważając uczucia dziecka dojść do definicji dziecka?... Dochodzi się do wyliczenia pewnych cech, czyli nie dochodzi się jeszcze do niego. Rozdział, w którym autor zastanawia się nad uczuciami wyższego rzędu daje pewien zasób wiedzy o tym przedmiocie, lecz niestety — wciąż jest to książkowe dziecko, pewien kształt abstrakcyjny; dziecko nie d z i a ł a tu, o życiu uczuciowem dziecka dowiadujemy się z tego rozdziału bardzo mało. Dopiero dział III. „Psychologja zabawy" wprowadza nas w świat dziecka, poniekąd w świat jego duszy, nad którą najwięcej ciąży znaków zapytania. Autor na wstępie tego rozdziału stwierdza brak dostatecznie przekonywujących wniosków z rozmyślań i badań nad psychologją zabawy. Przyczynę tego braku upatruje w uwzględnianiu niewłaściwego punktu widzenia, na którym, jak mówi s t a n ę l i (podkr. moje) badacze, — a który polegał w dotychczasowych poszukiwaniach tego rodzaju na roztrząsaniu przejawów, nie istoty zjawiska psychicznego, utylitaryzującego się w zabawie. Autor uzasadniwszy właściwość swego punktu widzenia staje na swem stanowisku i zaznacza, że jego praca ma być właśnie próbą ujęcia zagadnienia psychologji zabawy przez właściwe jej badanie, czyli badanie, jak mówi, struktury psychologicznej zjawisk. Zadanie swoje usiłuje prof. Fancuilli spełnić, przedstawiając charakterystyczne formy zabawy dzieci, młodzieży i dorosłych w celu skonstruowania typu zasadniczego zabawy, który to typ, jak uważa autor mógłby dać podstawę do stworzenia ścisłej formuły psychologicznej, któraby ten typ mogła wyrazić. Tej formuły autor n i e z n a j d u j e. Zastanawia się nawet, czy stworzenie takiej formuły jest wogóle możliwem (p. str. 126). W dalszym ciągu mamy więc charakterystykę zabawy, ściślej charakterystykę zjawisk psychicznych poprzedzających zabawę oraz tej zabawie współczesnych; stara się odpowiedzieć na pytanie, postawione sobie: dlaczego się bawimy? — przytacza teorje (klasyczna: — zabawa sposobem wytchnienia, Claparède, Lazarus, — teorja Schillera — Spencera — na podstawie której potrzebę zabawy, bawienia się należy tłumaczyć potrzebą wyładowania nadmiaru energji, teorja naśladownictwa, biologiczna), powstałe w związku z poszukiwaniami rozwiązania problematu zabawy — lecz owej formuły, — jak już powiedziałem — nie podaje. Powtórnem stwierdzeniem niedojścia do tak pożądanego celu kończy się ta książka na szeroką miarę zakrojona i tak wiele obiecująca. Jak w każdem poczynaniu ludzkiem tak i tu są pewne posunięcia bez rezultatu. Nie jest to jednak dowodem niewiadomości tych posunięć, lecz dowodem braku odpowiednio wyrobionych metod badania i formułowania ich wyników. Takie posunięcia są koniecznemi i takie w pierwszym rzędzie przynoszą twórcze następstwa. Najważniejszem jest zaś to, że przynoszą one nowy punkt widzenia, niweczący, raczej przewartościowujący stare założenia, założenia, na których, w danym wypadku tak wielkie nadzieje pokładał autor „Czaru dziecięctwa".

Stefan Brunne

b) Czasopisma.

Psychotechnika, kwartalnik, poświęcony sprawom poradnictwa i doboru zawodowego, oraz innym zagadnieniom z dziedziny psychologji stosowanej; organ Polskiego Towarzystwa Psychotechnicznego, pod redakcją inż. J. Wojciechowskiego (red. odpow.) prof. W. Witwickiego i S. Studenckiego. Nr. 1, 2, 3, roku 1932.

„Psychotechnika" wychodzi od początku r. 1927, jednak dotychczas nie było z tego pisma sprawozdań w Kwartalniku. To wywołuje potrzebę kilku słów ogólnej jego charakterystyki. Na główne stałe działy składają się: 1) rozprawy — i łączące się z niemi od czasu do czasu polemiki, 2) sprawozdania, zarówno z Kongresów i Zjazdów, jak z poszczególnych pracowni i instytucyj, 3) sprawozdania z czasopism, głównie zagranicznych, książek i broszur. Kronice nie poświęca się szczególnej uwagi. Ponadto zjawiają się przyczynki „z praktyki poradnictwa zawodowego". Zaznaczyć trzeba, że ani tytuł, ani podtytuł pisma nie odpowiadają ściśle treści, która jest bogatsza, niż one zapowiadają: poradnictwo zawodowe trudno zmieścić w całości zarówno w zakresie pojęcia „psychotechnika", jak i pojęcia „psychologja stosowana".

Przechodząc do omówienia zeszytów 1—3, r. 1932, zaczniemy od rozpraw i polemik. Nr. 1. Dr. Piotr Macewicz, „O współczynniku korelacji". Autor streszcza swój referat wygłoszony na VII Międzyn. Konferencji Psychotechnicznej w Moskwie, proponuje wprowadzenie formuły, którąby pozwoliła porównywać wyniki badań różnych badaczy. Zarówno ta praca, jak i następne pp. B. Biegeleisena i Wł. Kowalskiego, polemizujących z sobą na temat uwzględniania t. zw. „wag" testów i innych zagadnień, związanych z sprawą wartości diagnostycznej testów (artykuł Dr. B. Biegeleisena w n-rze 1. „Pst". z r. 1931 i krytyka Mg. Wł. Kowalskiego w n-rze 3. „Pst". z r. 1931) nie nadają się do szczegółowego tu referowania.

Zagadnienie diagnostycznej wartości ocen psychotechnicznych i zagadnienie formułowania ocen ogólnych na zasadzie wyników poszczególnych badań, dominują w referowanych zeszytach. W n-rze 2. Dr. St. Targoński, w pracy p. t. „O stałości oceny psychotechnicznej w świetle badania powtórnego" dochodzi do dosyć pesymistycznego wniosku: „w odniesieniu do niektórych testów ma się wrażenie, że dokładność obliczenia ocen niektórych wyczynów jest bardzo przesadna w stosunku do dokładności samych pomiarów". Okazało się bowiem, że badani powtórnie uzyskują w ciągu szeregu prób oceny nieraz znacznie różniące się od ocen pierwszych, lepsze lub gorsze. Znaczenie tego faktu dla diagnostyczności jest jasne: mała stałość wyników jest równoznaczna z małą diagnostycznością prób. W tym samym zeszycie Wiesław Gorzechowski, dorzuca „Parę uwag na temat „Jak można podnieść diagnostyczność badań psychotechnicznych", opierając

się na wynikach badań w P. Szkole Górniczej w Dąbrowie Górn. i materjałach Instytutu Porady Zawodowej w Katowicach. W zeszycie 3. Inż. J. Wojciechowski p. t. „W sprawie ogólnych ocen wyników badań psychotechnicznych" referuje sposoby oceniania stosowane w Zakładzie Psychotechnicznym przy P. Szkole Budownictwa w Warszawie. Henryk Ormian zastanawia się „Jak oceniać szybkość rozwiązywania testów?", proponując za szybsze, niż norma, rozwiązanie zadania udzielać dodatkowych punktów, obliczanych według obmyślanego przez siebie, prostego, wzoru. Inż. J. Wojciechowski, w pracy p. t. „Pierwsze badania psychot. w Szkole Spółdzielczej" przedstawia metody i wyniki badań, przeprowadzonych przez siebie nad młodzieżą, zgłaszającą się do wymienionej szkoły handlowej. Zgodność między ocenami psychotechnicznemi, a powodzeniem szkolnem, wyrażającem się w promowaniu wzgl. niepromowaniu uczniów, obliczona według wzoru Yula, wyniosła 0,875, a więc okazała się wysoka.

Powyższe notatki o artykułach wprowadziły nas w zakres głównych zagadnień, najaktualniejszych w polskiej psychotechnice. Na szeroki teren światowy wprowadza sprawozdanie D-ra Piotra Macewicza, „Echa VII Międzynarodowego Psychotechnicznego Kongresu w Moskwie" w r. 1931, w zesz. I. Z szeregu referatów i przemówień na kongresie wygłoszonych widać, że psychotechnika walczy dziś z wielu trudnościami. „Teoretyczny kryzys psychotechniki, zawodność jej testów i oderwanie się jej teorji od praktyki, stają się coraz bardziej oczywiste" — temi słowy rozpoczął swój referat Spichrein, przewodniczący kongresu, Rosjanin. Swoista gościnność psychotechników sowieckich, na każdym kroku występujących przeciw „nauce burżuazyjnej naszych czasów", od początku wytworzyła przedział między przedstawicielami nauki „burżuazyjnej", a zwolennikami oparcia się także w psychologji i w psychotechnice na „djalektyce materjalistycznej". Mimo to jednak, ogólnie mówiąc, można było stwierdzić powszechną, choć różnemi słowy wyrażoną, zgodę na stwierdzenie „kryzysu" w psychotechnice.

Według Spielreina — nadającego swej krytyce stanu współczesnej psychotechniki formę ataków na psychotechnikę „burżuazyjną" — wysuwają się następujące zarzuty: 1) nie uwzględnia się wyćwiczalności, lub, jeżeli nawet prowadzi się gdzieniegdzie nad nią badania — wyniki badań nie wpływają na praktykę psychotechniczną; 2) prawie zupełnie pomija się wpływ środowiska, psychotechnika interesuje nie człowiek, jako członek społeczeństwa, lecz człowiek — automat, lub nawet człowiek — okaz zoologiczny; 3) nie uwzględnia się niemożliwości kompensacji w danym zawodzie jednych cech przez inne; 4) operuje się subtelnemi formułami matematycznemi w charakteryzowaniu ilościowem cech, których strona jakościowa nie iest dostatecznie znana; 5) pod pozorem badań inteligencji bada się wiedzę nabytą, (np. w Ameryce testy α wymagają wiedzy, którą daje burżuazji szkoła amerykańska; 6) pochodzących ze sfer niższych świadomie

kieruje się do zawodów niższych; 7) badania zmęczenia, wobec ignorowania innych czynników poza fizjologicznemi, nie wiodą do celu.

Odrzucając z tego cały balast propagandy sowieckiej, trzeba jednak przyznać, że Spielrein trafnie ujął słabe punkty współczesnej psychotechniki.

S t e r n zwrócił uwagę, że nawet gdy w badaniach uwzględnia się obserwację badanych, gdy stosuje się analizę psychologiczną rezultatów badań, to zawsze ostatecznie dochodzi się do schematu w postaci profilu lub spisu właściwości, brakuje natomiast poznania najistotniejszych cech osobowości, które posiadają największe znaczenie w zawodowem życiu człowieka.

Z przemówienia P r o f. L a h y z Paryża odnosiło się wrażenie, że psychologja nietylko nie jest psychotechnice pomocna, lecz nawet może być przeszkodą (?). L e w i t o w wskazywał na szereg milczących a niesprawdzonych założeń, czynionych w badaniach i t. d. M a n d r y k a, B l u m e n f e l d, P i e r o n B o ł t u n o w zajęli się głównie krytyką metod matematycznych stosowanych w psychotechnice. Jak widać cały szereg referatów nastawionych było bardzo krytycznie.

Dla zwiększenia prognostyczności badań proponuje się uwzględnianie świadectwa szkolnego, wyników badań stanu fizycznego, badań wiadomości, stosowanie w psychotechnice tylko prób pracy, z rzuceniem badań miary wzrokowej, sprawności rąk (Valentiner). Wskazywano drogi ulepszenia badań funkcyj intelektualnych (Ibragimbekow).

Szereg referatów i przemówień poświęcono zagadnieniom unikania nieszczęśliwych wypadków w przemyśle.

Psychotechnicy sowieccy wskazali radykalny rzekomo sposób „uzdrowienia" psychotechniki: trzeba ją oprzeć na „djalektyce materjalistycznej". Jak to dokładnie należy rozumieć, trudno pojąć z krótkiego streszczenia, sprawę tę zatem pomijamy.

Dr. Macewicz uważa, że stanowisko sowieckie czyni psychotechnikę bezużyteczną: „Dobór zawodowy i pośrednictwo ani nie dały się za jej pośrednictwem rozwiązać, ani nawet nie wymagają jej ingerencji... każdy człowiek zdrowy na ciele i umyśle może wypełnić czynności dowolnego zawodu (przemysłowego, ma na myśli autor), jeżeli go się uprzednio... wyszkoli. Niezdolność do wyszkolenia... winna zainteresować raczej psychologa i medyka". „Zadanie ochrony pracy i jej higjeny należy do inżynierów i lekarzy higjenistów. Wydajność pracy zależy nie od iluzorycznych uzdolnień poszczególnego pracownika, lecz od właściwych podniet natury socjalnej, moralnej, ekonomicznej i t. p. oraz od planowej racjonalizacji... pracy".

„Politechnizacja szkolnictwa powszechnego ma otworzyć drogę przed każdym abiturjentem do pracy w każdym zawodzie". Badania psychologiczne dzieci „winny być dokonywane przez psychologów szkolnych i to nie za pomocą jednorazowej próby psychotechnicznej, lecz przez ustawiczną a planową obserwację dziecka..." „Gdzież więc jest miejsce psychotechnika i psychotechniki?".

Wydaje mi się — zaznaczam to na marginesie sprawozdania z Kongresu, — że cała ta krytyka godzi w złe rozumienie psychotechniki i w niedość jeszcze opracowane jej metody, ale nie w psychotechnikę wogóle.

W dziale sprawozdań zeszyt 2 „Psychotechniki" przynosi: J. Kączkowskiej „Poradnictwo zawodowe Francji", J. Zawirskiej, „Organizacja poradnictwa zawodowego w Rosji" (autorka referuje przedewszystkiem wydane w tej sprawie zarządzenia), Dr. R. Wiśniackiej: „Działalność Poradni Zawodowej im. inż. J. Kraushara w Warszawie", „Sprawozdanie z działalności Poradni Zawodowej w Borysławiu", w zeszycie 3. mamy: Prof. St.. Błachowskiego „O psychotechnice czeskosłowackiej", „Sprawozdanie Poradni Zawodowej we Lwowie", Dr. E. Zdziarskiej: „Spraw. Poradni Zaw. dla dziewcząt Stow. „Służba Obywatelska" i Dr. Karpowiczowej „Spraw. z eksploatacji filmu p. t. Szkolnictwo zawodowe żeńskie".

Bibljografja, w każdym zeszycie, zawiera dość obszerne streszczenia artykułów czasopism fachowych i notatki o książkach. *St. S.*

Chowanna, kwartalnik poświęcony naukowym zagadnieniom wychowania. Zeszyt III/IV. Rok. 1931, str. 177 do 327.

Dr. Stefan Szuman. — Chłopiec jako batalista.

Około dziewiątego, dziesiątego roku życia wchodzi chłopiec w okres heroiczny, w okres bohaterstwa siły fizycznej. Drugą cechą, charakteryzującą umysł tegoż chłopca, to cecha sprawiedliwości i zarazem rycerskości, aczkolwiek nie w czysto duchowem tego słowa znaczeniu.

Bohatersko-naiwne skłonności chłopców znajdują swój ideał w reprezentantach zawodu wojennego i rycerskiego (oficer), w postaciach mitycznych herosów (Achilles) i t. p. Zainteresowania te objawiają się między innemi w rysunku.

Cechą szczegółową zainteresowań dzieci wymienionego wieku jest zwrócenie się całą sumą energji psychicznej do przedmiotu obranego, jest tendencja zupełnego wykosztowania i opanowania treści, do której zainteresowania się zwróciły. Zupełne oddanie się jest przyczyną i wytłumaczeniem wysokiej miary specjalizacji, jaką chłopcy w różnych dziedzinach w tym wieku zdobywają.

Na tle tych ogólnochłopięcych skłonności i dążeń bohaterskich powstaje typ chłopca-batalisty. Niestrudzenie obserwuje on każdego oficera, żołnierza na ulicy, obserwuje maszyny wojskowe. Z rozkoszą wertuje ilustrowane książki wojskowe, historyczne, opisy bitew i t. p.

Chłopiec-batalista wytwarza wkrótce do swego użytku mniej lub więcej prosty i naiwny rysunkowy typ żołnierza, rycerza, samolotu, karabinu i t. p. Tem wszystkiem operuje i działa, albowiem rysowanie, to akcja, to przeżywanie.

Chłopcy, rysunkowo łatwo się wypowiadający, dochodzą w swych rysunkach wkrótce do perfekcji, której mogą im nieraz malarze bataliści pozazdrościć.

Takie rysunki chłopca 8 — 9-cioletniego, przedwcześnie rozwiniętego, daje autor w swej pracy.

Dr. Miczysław Ziemnowicz. — Wychowawcze oddziaływanie szkoły amerykańskiej.

Amerykańskie społeczeństwo darzy swą szkołę pełnem zaufaniem i opieką. Złożyły się na to różne czynniki.

Od początku swego istnienia stała się szkoła instytucją niezbędną dla wszystkich jako przygotowanie do życia religijnego i społecznego. Wskutek decentralizacji życia szkoła stała się w zupełności zależną od czynników lokalnych. Stąd kontakt szkoły z życiem. „Rady Szkolne", wybierane z pośród wybitniejszych miejscowych obywateli kładą nacisk na to, by szkoła dawała każdemu uczniowi sposobność do doskonalenia się we wszystkich gałęziach praktycznej a poniekąd i teoretycznej wiedzy.

Dochodzi jeszcze specyficznie amerykański stosunek rodziców do dziecka. Czuje się ono niezależne, za sprawy własne odpowiedzialne jedynie przed sobą i raczej przed społeczeństwem niż przed rodzicami.

Stosunek rodziny do patentów szkolnych jest także odmienny. Nie uzyskanie świadectwa „dobrego" jest ambicją jednostek, lecz osiągnięcie sukcesu życiowego na jakiembądź stanowisku. Przygotowuje szkoła.

Idea społeczna, idea państwowa ma w Ameryce znaczenie istotne. Pozytywne ustosunkowanie się do państwa jest wynikiem wolności sumienia, możności pracy i sukcesu, niejednokrotnie rehabilitacji moralnej i odrodzenia samopoczucia, przeżywania wzrostu Ameryki do potęgi jako organizacji, potem potęgi ekonomicznej i wreszcie politycznej.

Do pozytywnego stosunku do państwa przyczynia się niezmiernie poczucie demokracji, której cechą jest jednoczenie do góry, jest udostępnienie takich stanowisk, do jakich przyrodzone uzdolnienia każdego podnieść potrafią, przy zapewnieniu zupełnie różnych szans życiowych przy rozpoczęciu karjery życiowej.

Na ideał charakteru, który szkoła ma kształtować, składają się takie cechy: odwaga i przedsiębiorczość, zaufanie do siebie i swego wysiłku, niezależność osobista i dobrowolne związanie się dla dobra ogółu, zdolność poświęcenia się dla drugich, stan ciągłego, dynamicznego napięcia, dążącego do zmieniania istniejących stosunków na lepsze, doskonalsze.

W celu urabiania takiego charakteru zamienia się „szkołę" na minjaturę życia, minjaturę społeczeństwa, w którem przyszli obywatele ćwiczą się we współżyciu i wzajemnem pomaganiu.

Dla wciągania młodzieży w życie społeczeństwa istnieją klasy, grupy, „rady uczniów".

Klasy, odpowiadające naszym klasom, istnieją na stopniu elementarnym.

Od piątego lub szóstego stopnia szkoły jest już specjalizacja według przedmiotów t. zw. organizacja według departamentów. Departamenty przedmiotowe rozbijają klasę, wskutek czego niknie wpływ wychowawczy

nauczyciela. Dla zaradzenia złu tworzy się grupy. Przydziela się je do jednej sali szkolnej, a kierownictwo grupy utrzymuje specjalnie do tego nadający się nauczyciel.

Na podłożu grupy wyrasta w szkole średniej Rada Uczniów, jako ciało pośrednie między uczniami a dyrektorem i ciałem nauczycielskiem.

W Radach Uczniów wprawiają się uczniowie w życiu obywatelskiem przez współpracę i panowanie nad sobą, przez wyrabianie zdolności inteligentnego kierowania innymi i zdolności karnego poddawania się pod kierownictwo innych, zrozumienie życia społecznego, zachęcenie do uczciwego, pożytecznego spędzania czasu wolnego.

Jeśli chodzi o pierwiastek wychowawczy metod nauczania, to wchodzą tu w rachubę momenty wychowawcze, mające miejsce w lekcjach dyskusyjnych, lekcjach metodą projektów, wreszcie według systemu daltońskiego, czy Platoon.

Udyscyplinowanie młodzieży, przynajmniej w obrębie szkoły, jest niezwykłe. Jest ono wynikiem respektowania praw drugich osób, panowanie nad sobą, poczucie odpowiedzialności ze strony wychowawców, wiara w dobrą wolę wychowanków, respektowanie ich godności i dawania dobrego przykładu.

Dr. Leopold Blaustein. Przyczynki do psychologji i pedagogiki karności.

Głównym celem pracy jest wyłuszczenie sprawy pod punktem widzenia praktycznych potrzeb, wychowania szkolnego i rodzinnego, ułatwienie uzyskania karności przez próbę wyjaśnienia jej istoty i rodzajów, jej psychologicznego podłoża, form, jakie przybiera w rozmaitych fazach rozwoju psychicznego i jej roli w wychowaniu.

Dr. Leon Langholz. Testy charakterologiczne Henninga (odczyt).

Istotnem założeniem testów charakterystycznych jest stosunek osoby do osoby. W odczycie rozważa się trudności, napotykane przy badaniu charakteru, pojęcie charakteru empirycznego, założenia metodyczne testów charakteru, grupy eksperymentów, metodykę testów charakteru, problem standaryzacji testów charakterologicznych oraz podany jest opis niektórych aparatów do badania chrakteru.

W dziale: Prace Instytutu Pedagogicznego w Katowicach — Seminarjum psychologiczne pod kierunkiem prof. U. J. Dr. Stefana Szumana znajduje się praca Jadwigi Boye p. t.: Próba zastosowania testu relekcyjnego przy przejściu z IV kl. szkoły powszechnej do gimnazjum na terenie Górnego Śląska.

Po przejściu z klasy IV szkoły powszechnej zdolnych i najzdolniejszych uczniów, na terenie kl. V pozostaje szary tłum średnich i małozdolnych. Wobec tego kwestja jednolitych programów dla pierwszych klas gimnazjalnych i ostatnich klas szkół powszechnych staje się problematyczna.

W. Sterna

Muzeum — czasopismo, poświęcone sprawom wychowania i szkolnictwa, organ Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, wydawany staraniem okręgu lwowskiego T. N. S. W., pod redakcją Piotra Zygmunta Dąbrowskiego, Lwów.

Rocznik 1932 (XLVII), Oto streszczenie niektórych artykułów:

Dr. Antoni Knot. — Lektura gazet w szkole średniej.

Antor zauważa, iż lektura gazet w szkole średniej jest dzisiaj sprawą bardzo piekącą. Prasa wywiera potężny wpływ na życie dzisiejszych społeczeństw, a szkoła, chcąc się zbliżyć do życia, musi wyzyskać m. in. ten czynnik dla wychowania młodzieży. Zagranicą (np. Szwajcarja) opiera się naukę o sprawach społeczno-państwowych na lekturze dzienników. W Polsce według autora lektura gazet winna uzupełniać naukę o Polsce współczesnej. Naturalnie, lekturę tę należy ująć odpowiednio pod względem metodycznym, a rolą nauczyciela będzie m. in. uczyć młodzież zachowywania rezerwy w stosunku do wypadków z kroniki sensacyjno-kryminalistycznej oraz przyuczać — do krytycyzmu i objektywizmu w ocenie współczesności. Na zakończenie autor podaje, w jaki sposób została zorganizowana lektura dzienników, jako uzupełnienie nauki o Polsce w Państwowej Szkole Ekonomiczno-Handlowej we Lwowie w klasie IV (ostatniej).

P. Z. Dąbrowski — Młodzież szkolna o lenistwie.

Ciekawy ten artykuł (jest to rozdział z pracy o lenistwie w szkole) opiera się na ankiecie, skierowanej do uczenic IV kursu seminarjum nauczycielskiego i uczniów VI i VIII klas jednego z gimnazjów lwowskich. Młodzież miała możność wypowiedzieć się m. in.: „kogo uważa za leniucha?". jakie przyczyny powodują lenistwo w szkole oraz co mniema o nauczycielach, oceniających lenistwo.

Z ankiety wynika, że według młodzieży, mówiąc słowami autora artykułu: „lenistwo jest to negatywna postawa duchowa człowieka względnie jego negatywne lub oporne postępowanie wobec obowiązku lub pracy".

Z przyczyn lenistwa pozaszkolnych, mających swoje źródło w otoczeniu dziecka, odpowiedzi ankiety wymieniają: warunki domowe ucznia — zbytnia pieczołowitość, czy brak dozoru; warunki ekonomiczne: dobrobyt, nędza; złe towarzystwo, flirt.

Z przyczyn lenistwa, tkwiących w naturze ucznia, młodzież podaje: wrodzone lenistwo, zły stan zdrowia, słabą wolę, brak inicjatywy, marzycielskość, brak poczucia obowiązku, „ambicje sportowe", lekkomyślność i t. p.

Są też szkolne przyczyny lenistwa ucznia; tkwią one bądź w materjale, bądź w metodzie nauczania, bądź wreszcie w stosunku nauczyciela do młodzieży.

Co do opinji młodzieży o nauczycielach, oceniających lenistwo, pewna część odpowiedzi uczniów stara się usprawiedliwić nauczyciela, że błądzi w ujemnej ocenie pilności ucznia, m. in. wskutek nieznajomości ucznia i jego warunków domowych; inne odpowiedzi ankiety czynią nauczycielom z tego

tytułu zarzut. Naogół młodzież uważa, iż często „podanie ręki" leniuchowi w formie np. dobrej oceny może naprowadzić go na drogę pracy.

Dr. Helena Spoczyńska. — W palącej sprawie dokumenty. Okres pokwitania — to okres przełomu w życiu młodzieży, to chwila głębokich psycho-fizycznych przeobrażeń. Nic też dziwnego, że zwłaszcza w tym czasie tak silnie występuje u młodzieży zainteresowanie do spraw seksualnych. Zbywanie byle czem pytań młodzieży, tłumaczenie tych spraw przez zmyślone opowiadania (np. o bocianie), odsuwanie ich „na potem", „gdy będzie starszy(a)", nie zaspakaja ciekawości dziecka, a zmusza je do szukania wyjaśnień ubocznie.

Dr. Spoczyńska w swoim artykule, opartym na licznych rozmowach z klasą 4-tą Miejskiego Gimnazjum Żeńskiego w Królewskiej Hucie oraz na szeregu listów od uczenic, stwierdza rozpaczliwe wprost położenie dziewczynek, chcących prostą drogą dojść prawdy o życiu seksualnem; rodzice zbywają je niczem, szkoła milczy. Aby uchronić młodzież od wielu konfliktów z otoczeniem (i z sobą samą), dać możność spokojnego rozwoju, aby zabezpieczyć jej szczęśliwe jutro, należy w porę uświadamiać ją w rodzinie czy w szkole, a równocześnie wdrażać do panowania nad popędami. Wtedy łatwiej ustrzec młodzież przed niebezpieczeństwem, wypływającem zwykle z niewiedzy czy też z wiedzy fałszywej.

St. K. Juszczak

„Szkoła Specjalna" — Nr. 4 — Lipiec—wrzesień 1931-32 r. Sterling (dr. Władysław) — „Pedagogika a psychologja" — uwagi na marginesie prac Strohmagera i Hellera.

Autor porusza nadzwyczaj ważne i palące kwestje. Przypomina nam o załamaniu się domowej opieki wychowawczej nad dzieckiem w okresie wojny — z tego powodu wzrosło włóczęgostwo i przestępczość dzieci. Okres powojenny nie przynosi odprężenia tych warunków, przeważnie, zaniedbanie i włóczęgostwo wzrasta. Złe stosunki ekonomiczne, rozbicie wielu rodzin, nowe prądy socjalne i wychowawcze — wszystko to przyczynia się do niemożności unormowania stosunków domowych.

Lwia część wychowania spada na szkołę. Powstaje pedagogika eksperymentalna, kwitnie obserwacja, zapoznajemy się z Freudem i Adlerem. Dochodzimy do głębszego poznania struktury psychicznej dziecka.

Dalej autor wspomina o konieczności tworzenia poradni wychowawczych nawewnątrz i nazewnątrz szkoły.

Podkreśla znaczenie stacyj obserwacyjnych, prowadzonych przez lekarzy przy pomocy personelu wychowawczego.

Współpraca lekarza psychopatologa i pedagoga jest konieczna. Wspólną ma być ich troska o dziecko nienormalne.

Dalej pisze autor o oligofrenji, konstytucji psychopatycznej, wydzielaniu wewnętrznem.

Radzi zastosowanie w szkołach dla um. wpoil. eurytmji Demoor'a oraz gimnastyki rytmicznej Dalcroze'a.

S c h n e l l (dr. Jan) Dyrektor Medyko - psychologicznego Instytutu w Budapeszcie — „P s y c h o l o g j a l e k a r s k a i p o r a d n i a w y c h o w a w c z a oraz p e d a g o g i c z n o - l e k a r s k a w B u d a p e s z c i e".

Pisze autor o znaczeniu profilaktyki, o znaczeniu lekarza - psychologa. Następnie zdaje relację z założonej przez niego Państwowej Poradni Pedagogiki Leczniczej i Wyboru Zawodu.

W ambulatorjum poradni są następujące oddziały:

1) Oddział przyjęć, 2) Oddział lekarski, 3) Oddział eksperymentalno-psychologiczny, 4) Oddział psychjatryczny, 5) Oddział leczenia radem, 6) Oddział logopedyczny, 7) Pokój do zabawy, 8) Oddział dla rodziców, 9) Oddział psychologji zawodowej, 10) Oddział przeniesień.

W 4-ym numerze Szkoły Specjalnej znajdujemy też wspomnienia pośmiertne po ś. p. Janie Hellmanie i dr. Owidjuszu Decroly'm.

I. Mackiewiczówna

P r o g r e s s i v e E d u c a t i o n, October 1932 zawiera artykuł J. M. Newlon'a „T e a c h e r s M u s t B e L e a d e r s" — Nauczyciele muszą być przewodnikami.

Autor tego artykułu rozwija myśl, że, chociaż społeczna doniosłość wychowania jest czemś ogólnie uznanem w Ameryce — uderza jednak widoczna obojętność nauczycieli względem spraw społecznych. W dobie obecnego kryzysu, nauczyciele nie mogą nadal pozostać obojętni na zagadnienia społeczne, nie mogą ograniczać się tylko do nauczania swego przedmiotu. Nie powinno się eliminować czasów obecnych z dziedziny społecznej i ekonomicznej.

Postępowe nauczanie, mówi Newlon, podkreśla znaczenie różnic indywidualnych, lecz za mało zajmuje się temi warunkami społecznemi, które ostatecznie decydują o życiu każdej jednostki. Pomija się w szkole rozważanie panującego systemu ekonomicznego, który nie zapewnia przeważającej większości ludzi dostatecznego życia. Powinien zachodzić równiejszy podział dochodów państwowych. Aby to uskutecznić nie należy widzieć głównego celu produkcji w zyskach, produkcja powinna służyć przedewszystkiem do użytkowania. Nauczyciele powinni wyrazić swoją opinję w sprawie równiejszego rozdziału dóbr materjalnych. Wiele może być dróg, prowadzących do rozwiązania tego zagadnienia. I właśnie pedagodzy powinni zainteresować się szerzej teorjami socjalnemi i ideami społecznemi.

T e a c h e r s C o l l e g e R e c o r d, O c t. 1932. Dawid Snedden w artykule „A m e r i c a n P u b l i c S c h o o l s H a v e N o S p e c i a l i z e d T e a c h e r s o f P o l i t i c a l C i t i z e n s h i p" omawia kwestję braku wyspecjalizowanych nauczycieli do prowadzenia nauki obywatelskiej w amerykańskich szkołach publicznych.

Powszechne głosowanie wymaga, by wszyscy obywatele byli przygotowani społecznie. Szkoły dotychczas zrobiły mało, gdy chodzi o wyrobienie świadomości społeczno-politycznej. Główny tego powód to brak nauczy-

cieli specjalnie przygotowanych do prowadzenia nauki obywatelskiej, powierza się ją nauczycielom historji lub innych przedmiotów. Nauczyciele nauki obywatelskiej powinni posługiwać się odkryciami i wnioskami wyciągniętemi z nauki ekonomji politycznej, historji i innych, nie przedstawiać samego procesu, lecz wnioski i kłaść nacisk na ich stosowanie.

W tym samym numerze Mary Harden w artykule Some Aspects of the Teaching of International Relations in the Elementary School porusza potrzebę wprowadzenia do szkoły powszechnej nauki o stosunkach międzynarodowych. Oczywiście, niema to być oddzielny przedmiot, lecz część nauki obywatelskiej. Autorka artykułu mówi, że przez przedstawienie (rzecz prosta musi ono być dostępne i interesujące) pewnych ułamków stosunków międzynarodowych zachęci się dziecko do bardziej tolerancyjnego patrzenia na obce narodowości i obce rasy. Bardzo często postawa małych dzieci wobec obcokrajowców jest nieprzychylna, dzieje się to na skutek wpływu domowego. W szkole powinno się dążyć do ustalenia przyjaznego odnoszenia się dzieci względem innych narodowości.

Środkiem bardzo efektownym — i coraz szerzej obecnie stosowanym — jest spędzanie przez grupy dzieci wakacyj w obcych krajach. Jest to duży krok na drodze wzajemnego zbliżenia się.

Irena Szymaniuk-Wyrzykowska

Zeitschrift für pädagogische Psychologie — Leipzig 1932.

W rozmyślaniach p. t. „Charakterologja a szkoła" — „Charakterologie und Schule" mówi Georg Hirsch o „kryzysie", jaki obecnie przechodzi pedagogja niemiecka, która mimo t. zw. „szkoły pracy" jest jeszcze wybitnie intelektualistyczna. Autor obiecuje sobie zmianę na lepsze przez naukową charakterologję, która może dać impuls do nowej orjentacji w kierunku pogłębienia celów i zadań szkoły. W tym sensie rozwija swoje myśli.

Ernst Haase zestawia ciekawy materjał statystyczny, „chodzenia poza szkołę". („Zur Kenntnis der Schulschränzer" Nr. 1, str. 15—18).

Ogółem bierze pod uwagę 79 wypadków, świadczących o wybitnej skłonności uczniów do opuszczania nauki bez jakiejkolwiek zewnętrznej przyczyny. Chodzenie poza szkołę jest na porządku dziennym przed wątpliwą promocją do klasy następnej. W Halle około 75% uczniów reprobowanych chodzi poza szkołę. Tacy uczniowie należą do kategorji uczniów wybitnie leniwych, zdradzających cechy psychopatyczne. Skłonność do włóczenia się spotkać można częściej u chłopców. Największy kontyngent wykazują dzieci wykwalifikowanych robotników, samotnych matek oraz sieroty. Krytycznym okresem chodzenia poza szkołę jest czas między 8 i 10 rokiem życia. Dom rodzinny w 50% wypadków popiera dzieci w zaniedbywaniu obowiązku chodzenia do szkoły, lub okazuje zupełną obojętność.

W artykule p. t. Kazuistyka w programie zawodowego kształcenia pedagogicznego" („Die Kasuistik im Rahmen der pädagogischen Berufsbildung". Nr. 1, 25 — 34).

podkreśla Alvys Fischer obecne niedomagania w systemie kształcenia zawodowych pedagogów, wskutek daleko sięgającego zróżniczkowania tego zawodu. Autor konstatuje m. in.: „W każdym razie mamy obecnie w Niemczech znaczną ilość mniej lub bardziej samoistnych zawodów pedagogicznych, ale brak nam jednolitej pedagogiczno-zawodowej samowiedzy, tudzież organizacji kształcenia pedagogicznego-zawodowego". Istniejące tu i ówdzie akademje pedagogiczne nie zmieniają postaci tego punktu, lepszą próbą rozwiązania zagadnienia unifikacji systemu kształcenia wychowawców jest studjum pedagogiczne uniwersyteckie, jak np. w Ameryce, Anglji i w Hamburgu. Autor przemawia za lepszem powiązaniem studjów teoretycznych z praktyką pedagogiczną, unaocznioną na konkretnych wypadkach młodych ludzi normalnych i trudnych do prowadzenia, czyli za wprowadzeniem w pragram kształcenia przyszłych wychowawców-pedagogicznej kazuistyki.

Obszerny traktat naukowy na temat „różnic płciowych w uzdolnieniu rachunkowem" („über Gechlechtsunterschiede in der Rechenbegabung". Nr. 2, str. 70—80 i Nr. 4/5, str. 140—165). ogłasza Gustaw Schmidberger na podstawie badań, przeprowadzonych nad dziećmi szkół powszechnych w wieku lat 8 do 14, ogółem 2284 dzieci obojga płci. W rezultacie dochodzi autor do następujących wyników: 1. Ogólnie biorąc, wykazują chłopcy w porównaniu do dziewcząt małe plus (2,5%) przy rozwiązywaniu zagadnień. 2. To plus uwydatnia się najwyraźniej przy zagadnieniach trudnych. 3. Stosunek płciowych różnic przy poszczególnych grupach zagadnień rachunkowych nie jest jednolity. 4. Zmienność nie wskazuje jednoznacznej większości po stronie chłopców. 5. Korelacja między uzdolnieniem rachunkowem, wykazanem przy badaniu, a cenzurą, uzyskaną z rachunków, jest u dziewcząt większa niż u chłopców. Na końcu pracy zestawił autor obszerną literaturę przedmiotu, wyliczając ogółem 45 różnych dzieł i prac naukowych.

W setną rocznicę zgonu Goethego charakteryzuje i ocenia A. Wolf w artykule wstępnym N-ru 3 działalność wychowawczą wielkiego poety niemieckiego. („Goethe als Erzieher". Nr. 3, str. 97 — 110).

W N-rze 4/5 czytamy na wstępie sprawozdanie z „XII Kongresu niemieckiego Towarzystwa psychologicznego". („XII Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg vom 12. bis 16. April 1931" — str. 129 — 139). pióra Th. Boute. Kongres odbył się w czasie od 12 do 16 kwietnia 1931 r. w Hamburgu; brało w nim udział 864 uczestników, przewodniczył prof. K. Bühler z Wiednia. Ogółem wygłoszono 75 odczytów, nadto zorganizowano 8 wspólnot pracy i 3 wystawy. Ośrodkiem odczytów i obrad była „psychologja mowy", W innych referatach uwzględniono m. in. „psychologję dzieciństwa", „psychologję młodzieńczości" i „psychologję pedagogiczną". Przewodniczącym Towarzystwa wybrano prof. W. Sterna. Następny Kongres odbędzie się 4 — 8 kwietnia 1933 r. w Dreznie.

Józef Eder wywodzi w krótkim artykuliku, jakie momenty ze stanowiska pedagogicznego należy brać pod uwagę przy stawianiu „dja-

gnozy staranności". („über Sorgfaltsdiagnose". Nr. 4/5 str. 165—169). „Starannym nazywa tego człowieka, który usiłuje wykonać pracę tak, jak umie najlepiej. Efektywny wynik pracy jest zatem iloczynem staranności i umiejętności. Przy staranności i jej ocenie wchodzą w grę jeszcze inne momenty subjektywno-relatywne.

K u r t B ö g e podaje wyniki ankiety na temat pojęć „ubogi — bogaty". („Arm und Reich vom kindlichen Standpunkt gesehen". Nr. 4/5, str. 169 — 184).

Dzieci w wieku lat 7 do 14 wypowiadały się na zadany temat piśmiennie i ustnie. W wyniku stwierdził autor, że pojęcia „ubogi—bogaty" podlegają rozwojowi — podobnie zresztą, jak inne pojęcia tego rodzaju, z czego zazwyczaj nie zdajemy sobie sprawy przy nauczaniu, przypuszczając jasność pojęć u dzieci w wielu wypadkach, wydających się nam prostemi, gdy tymczasem ta jasność jeszcze nie zaistniała lub jest niezupełna. W danym wypadku udzielił autor następujące kryterja wzgl. fazy rozwoju pojęcia „ubogi—bogaty" rozwija się naogół w zespole pary; pojęcie „ubogi" kształtuje się jednak wcześniej. Dopiero 14 letnie ujmują oba pojęcia jako samoistne. U dzieci 6-letnich pojęcia te są często zupełnie niejasne, chociaż wyrazy są znane pozatem łączą dzieci młodsze z temi pojęciami wypadki konkretne, najczęściej z własnych przeżyć domowych. Już od 7-ego roku zaznacza się w odpowiedziach wpływ dorosłych, tak samo zachodzą przypadki niemożliwych i paradoksalnych charakterystyk ubóstwa. W 9 i 10 roku występuje skłonność do przedstawienia krańcowych wypadków ubóstwa i bogactwa, później następuje większe różniczkowanie, aż w roku 14 pojęcia odpowiadają pojęciom dorosłych.

A r t h u r K i e s s l i n g zdaje sprawę z „postępów badań nad błędami". („Fortschritte der Fehlerforschung". Nr. 4/5, str. 184—188).

Inicjatorem i głównym przedstawicielem tych badań psychologiczno-pedagogicznych jest Herman Weimer. Postęp zaznacza się w trzech kierunkach, mianowicie w kierunku opracowania psychologji błędów z poszczególnych przedmiotów nauczania, szczególnie rachunków, zwrócenia uwagi na kwestję zapobiegania błędom i ich zwalczania, wreszcie różnicowania między właściwym błędem a pomyłką. Za podstawowy podręcznik w tej dziedzinie dociekań uchodzi nowo wydana książka H. Weimera p. t.: „Psychologie der Fehler", która uwzględnia najnowszą literaturę przedmiotu.

Prof. W. P e t e r s opisuje „kilka osobliwych procesów w rozwoju umysłowym". („Einige Sondervorgänge in der geistigen Entwicklung". Nr. 6, str. 193—198). na które dotychczas w psychologji mało zwracano uwagi. Ciekawem jest np. zaobserwowany fakt, że dziecko, które juz w wieku przedszkolnym spontanicznie stosowało zdanie złożone, straciwszy tę zdolność, przechodzi ponownie ten sam proces w rozwoju mowy, t. j. uczy się w szkole stosowania zdań złożonych. Autor nazywa ten proces replikacją, t. j. ponownem odbywaniem się zakończonego już dawniej procesu rozwojo-

wego. Przy opisywaniu obrazów stwierdzić można inny fakt, mianowicie, że dzieci 13 lub 14-letnie opisują na sposób dziecka małego, jakkolwiek przechodziły już wyższe stadja rozwoju pod tym względem. Proces ten nazywa autor regresją. Podobnem zjawiskiem jest występowanie animicznego i magicznego myślenia u dzieci starszych obok sposobu myślenia bardziej rozwiniętego. Naodwrót zdarza się, że w pewnej fazie świeżo zdobyte nowe wyrazy lub zwroty doznają przez dziecko spontanicznie nadmiernego zastosowania („überverwendung"), t. j. większego, aniżeli tego wymaga sytuacja, a silniejszego, aniżeli w fazie późniejszej, kiedy nowa zdobycz stała się już trwałym składnikiem inwentarza myślowego. Autor przyznaje w końcu, że omawiane zjawiska rozwojowe nie są jeszcze dostatecznie zbadane i wyjaśnione.

G e r t r u d G r o t h ogłasza przyczynek do zagadnienia „Korelacji między uzdolnieniem intelektualnem a uzdolnieniem artystyczno-technicznem". („Beziehungen zwischen intelektueller und künstelreisch-'technischer Begabung an einer Mädchenlyceum", Nr. 6, str. 199 — 211), na podstawie badań w liceach miasta Altona. Z materjału wynika, że uzdolnienia teoretyczne odpowiadają sobie bardziej w poszczególnych grupach przedmiotów. Natomiast dała się stwierdzić mniejsza korelacja między uzdolnieniami teoretycznemi a uzdolnieniami artystyczno-technicznemi. Zaś z pośród przedmiotów tej ostatniej grupy odpowiadają sobie najbardziej rysunki i roboty. Następnie okazało się, że uzdolnienie do matematyki idzie częściej w parze z uzdolnieniem do przedmotów grupy humanistycznej i języków, aniżeli z uzdolnieniem do muzyki i rysunków. Wreszcie, że niedostateczne uzdolnienia teoretyczne nie gwarantuje nadzwyczajnego uzdolnienia do przedmiotów praktyczno-artystycznych. Autorce wydaje się, iż różnice w kierunkach uzdolnienia są w gruncie rzeczy różnicami w kierunkach zainteresowania. Skierowanie uczniów, dostatecznie uzdolnionych pod względem teoretycznym, w kierunku zainteresowania praktyczno-artystycznym do wyższych szkół technicznych („Werkoberschulen") jest psychologicznie w zupełności uzasadnione.

W i l h e l m F a s s n a c h t porusza obszernej rozprawie „problemat wychowawczy w pedagogice współczesnej". („Das Erzieherproblem in der Pädagogik der Gegenwart". Nr. 6, str. 221—239). W części pierwszej mówi o walce, która się toczy w literaturze dookoła roli i znaczenia wychowawcy w procesie wychowania. Jedni, jak np. Litt, chcieliby widzieć wychowawcę jedynie w roli „pośrednika", podobnie do poglądu Rousseau'a; inni, jak np. Kerschensteiner, przypisują nauczycielowi w „entuzjazmie pedagogicznym" znaczenie centralne. Próby syntetycznego ujęcia obu poglądów krańcowych idą w kierunku „podziału władz" („Gewaltenteilung"), mianowicie z jednej strony przez wyodrębnienie przedmiotów, z drugiej strony przez specjalizację nauczycieli w tych przedmiotach. Część II poświęca autor „duszy wychowawcy". Zwraca uwagę na takie momenty jak na psychiczny fakt zajęcia wobec przedmiotu wychowania stanowiska, mogącego się wyrazić przez zapał, oburzenie, podziw, wstręt i t. p., dalej

na momenty socjalnego poświęcenia się i wynikającej stąd konieczności pedagogicznego kontaktu międzyosobniczego.

H. M a r t i n omawia wyniki szczegółowych badań nad twórczością plastyczną dziecka w artykule p. t. „Die plastische Darstellung der Menschengestalt beim jüngeren Schulkinde". Nie jest to temat nowy. Lecz przyczynek ogłoszony interesuje o tyle, że badania zostały rozszerzone również na niektóre zjawiska wtórujące pracy twórczej dziecka. I tak: zwrócono uwagę na stosunek dziecka do obserwatora, na mowę dziecka i jego postawę podczas tworzenia, na wytyczną myśl, technikę i kolejność tworzenia, oraz na stopień doskonałości (wykończenie) utworu. Na podstawie zebranego materjału obserwacyjnego próbuje autor scharakteryzować typ i indywidualność w twórczości plastycznej dziecka. Zdaniem mojem — ta część pracy nie udała się zbytnio, jak również nie odznaczają się zbytnią jasnością wstępne wywody teoretyczne, według których „należy sobie wyobrazić każdy najmniejszy nawet utwór dziecięcy wplatany w większą lub mniejszą liczbę" linij nośnych „(„Traglinien"), biegnących w kierunku promieni od powierzchni do środka kuli", a „całą psychofizyczną indywidualność z wszelkiemi możliwościami twórczemi położoną w stanie spoczynku na powierzchni kuli".

D r. A l i c e F r i e d m a n n zestawia opisane w literaturze oraz własne przykłady urojonych postaci u dzieci o bujnej fantazji (über das Minderwertigkeitsgefühl phantasievoller Kinder"). Jako zwolenniczka psychologji indywidualnej Adlera, widzi autorka w tem zjawisku psychicznem kompensatę wzgl. „środek do celu" w wypadkach, kiedy dziecko o niezwykłej fantazji doznało uczucia małowartościcwości wskutek izolacji lub zmiany pozycji, zajmowanej w rodzinie, szczególnie wskutek przyrostu rodzeństwa.

D r. W. H e r r t w i c h w przyczynku do psychologji nauczyciela porusza kwestję „zmienności w nastawieniu zawodowem nauczyciela" (Die Wandelbarkeit in der Berufseinstellung des Lehrers"). Na podstawie materjału ankietowego (zresztą niezbyt licznego) wyróżnia autor trzy fazy rozwoju ustosunkowania się nauczyciela do swego zawodu: pierwszą charakteryzuje zapał w odniesieniu do dziecka, nauki i metody, drugą — ścieśnienie i specjalizacja w interesie zawodowym, trzecią — otrzeźwienie, rutyna, przyzwyczajenie i umiarkowanie. Nadto porusza takie kwestje jak: zawód nauczycielski jako kompensacja życiowa, karjera zawodowa, wyjątkowy los zawodowy, uświadamianie sobie rozwoju oraz przeżycie starzenia się w zawodzie. Wkońcu przemawia za stwarzaniem monografij w przedmiocie psychologji nauczyciela.

P r o f. u n i w. w M o n a c h j u m D r. A. F i s c h e r poświęca wstępny artykuł w N-rze 10 pamięci Wilhelma Wundta („Der Philosoph Wilhelm Wundt") z okazji setnej rocznicy jego urodzin. Autor przypomina współczesnym przedstawicielom nauki filozoficznej, że Wundt — to nie „tylko" wielki psycholog i twórca pierwszego laboratorjum psychologicznego, lecz również znakomity filozof, którego rozwój duchowy jest pro-

totypiczny dla losu niemieckiej filozofji ostatniego półwieku, ujawniającego się w konsekwentnym odwrocie od pozytywizmu do nowego historyzmu.

W. Illge ogłasza szczegółowe wyniki badań, podjętych nad religijnością w życiu psychicznem ucznia szkoły powszechnej („Das Religiöse im Seelenleben des Volksschulkindes"). Autor przedłożył chłopcom w wieku lat 10 do 14 (ogółem 320) 20 pytań, dot. różnych zagadnień dogmatycznych, przeżyć religijnych, nauczania i praktykowania religji. W rezultacie stwierdził, że po pierwsze, wyobrażenia religijne chłopców danego wieku nie różnią się pod względem konkretności zbytnio od wyobrażeń religijnych ludzi dorosłych, po drugie, że dziecko odczuwa nieodparcie potrzebę ustosunkowania się do bóstwa, jako siły nadnaturalnej. Dziecko odczuwa Boga w przypadkach subjektywnego przeżycia fizycznego, jak również w zdarzeniach przyrodniczych i w przykazaniach moralnych. „Etyczne zobowiązanie jest dla niego czemś bezwzględnem, wielkiem i świętem, czemś, wobec czego odczuwa swoją niedostateczność; na skutek takich przeżyć tęskni za światem dalszym; te przeżycia robią duszę czułą na religijność".

K. Zietz („Intelligenztests als Hilfsmittel des Lehrers bei der Schülerbegutachtung") wykazuje na przykładach praktycznych, że ocena ucznia opierająca się tylko na sądzie nauczyciela, jest jednostronna. Nie można zatem wykluczać metody testów przy wydawaniu opinji o uczniach. Autor przemawia za możnością uzupełnienia obu sposobów, zalecając metodę testów choćby dlatego, że już samo skonstatowanie rozbieżności między oceną subjektywną a objektywną przyczynić się może do lepszego poznania ucznia przez nauczyciela. — Temat często poruszany w literaturze i dyskusji pedagogicznej. (Vide: W. Stern, O. Bobertag, M. Muchow i inni.).

Dr. P. Hedwig w artykule p. t. „Pädagogisches zum Problem der Ausserung" po wstępnych wywodach o istocie wyrażania się, formułuje postulaty nowego ukształtowania wyrażania się w mowie (jasny kierunek, mnogość kierunków, elastyczność, uprzednie wewnętrzne ukształtowanie czyli projekt i t. d.), podkreśla między in. pedagogiczną wartość nowej retoryki w doprowadzeniu „codziennej sztuki porozumiewania się do poziomu artystycznego kształtowania mowy". Przykłady idealnej siły kształtującej mowy posiadamy w dziełach wielkich pisarzy. Sztuki kształtowania jaźni przez mowę nie powinni nauczać filolodzy, ale mistrzowie słowa — retorycy.

J. Acker i A. Beck ogłaszają wyniki doświadczeń z t. zw. metodą B. Kerna w praktyce nauki rachunków („Systematische Uebungsverche in der Praxis des Rechenunterrichts"). Metoda ta polega na systematycznem ćwiczeniu w dodawaniu 5 liczb, mianowicie szukaniu poprzecznej sumy liczb, objętych liczbą 5-cio cyfrową. W danych wypadkach ćwiczono przez 3 dni w tygodniu w okresie mniejwięcej 6-tygodniowym, i to w jednym przypadku 10 minut na końcu, w drugim 10 minut na początku każdej lekcji rachunkowej. Ćwiczenia tego rodzaju mają propedeutyczne znaczenie dla dodawania piśmiennego, z którem — jak twierdzi Acker —

można było uporać się bez trudności w kilku godzinach. Największy efekt osiągnięto w przypadku pierwszym. W drugim przypadku stwierdził Beck, iż metoda Kerna nie nadaje się dla dzieci nerwowych.

E. Haase w artykule p. t. „Zur Psychologie und Didaktik der Menschenkunde in der Velksschule" opowiada o swoich spostrzeżeniach nad ustosunkowaniem się 13-letnich dziewcząt do tego przedmiotu nauki. Stwierdził przedewszystkiem bardzo słabe zainteresowanie. Po zarzuceniu systematyczności w toku nauczania a zastosowaniu metody wolnych pytań konstatował, że najwięcej interesują zagadnienia patologiczne, najmniej zjawiska anatomiczne. Autor wysnuwa stąd wniosek, iż należałoby obecnie zbyt systematycznie ułożone podręczniki szkolne radykalnie zmienić, t. j. nadać im charakter bardziej monograficzny, oraz wypowiada dalej idący postulat, iż punktem wyjścia w nauce (szczególnie w nauce o człowieku) powinny być rzeczy niepowszechne, obce, niezwykłe i anormalne, gdyż dają one liczniejsze i intensywniejsze impulsy do zapoznania się z danem zjawiskiem.

Większa część ostatniego zeszytu zawiera Nr. 2 „Studjum" nad „darami zabaw" i „zabawami naukowemi", wydanego przez Dra. H. Volkelta, prof. uniw. lipskiego. Praca nosi tytuł: „Die Gestaltungsspiele der Neuen Leipziger Spielgaben". W tekście i na osobnych tablicach umieszczone są ilustracje — ogółem 56, częściowo kolorowe. Przedstawione są następujące „dary zabaw": domino liczbowe, deseczka do wsadzania liczb, i 3 rodzaje zabaw, wymagających pewnego ukształtowania, mianowicie 4 skrzynki z klockami do budowania i zabawy kolorowe p. t. „Fafog" i „Bald so — bald so" (rodzaj zabawy, wymagającej uporządkowania, układania, ukształtowania i kombinowania fantazyjnego). Wszystkie „dary" opierają się na założeniach psychologji postaci. Skonstruowano i wypróbowano je w Instytucie Psychologicznym Uniwersytetu Lipskiego.

Rocznik 33 (1932) zamyka małe studjum p. t. „Die Stellungnahme von Schülerinnen zur sexuellen Aufklärung" pióra pani prof. Th. Thomson w Dorpacie, umieszczone w przekładzie z estońskiego za pośrednictwem pani prof. Dr. Charlotte Bühler. Dziewczęta w wieku lat 17 do 20 wypowiadają się na odnośne pytanie w 75% wypadków za koniecznością poruszania kwestyj seksualnych w nauce szkolnej.

Fr. Śniehota



KOMUNIKAT

„Encyklopedja Wychowania“. Pod tym tytułem ukazywać się będzie w formie zeszytów miesięcznych, począwszy od lutego 1933, trzytomowe dzieło zbiorowe, pod redakcją Dr. Stanisława Łempickiego, prof. U. J. K., Dr. B. Suchodolskiego i Dr. W. Gottlieba. Z prospektu rozsyłanego przez wydawnictwo „Encyklopedji“ (Lwów, Własna Strzecha 3), dowiadujemy się, że szereg najwybitniejszych pedagogów przyrzekł współpracownictwo. Spotykamy tam m. in. nazwiska profesorów uniwersytetu: Ajdukiewicz, Baley, Bykowski, Czerny, Gaertner, Kreutz, Mysłakowski, Nawroczyński, Piasecki, Szuman, Tatarkiewicz; Ministerstwo W. R. i O. P. reprezentowane jest przez wybitne siły jak: Balicki, Cierniak, Gałecki, Kaufman, Kopczyński, Kuchta, Kupczyński, Mączeński, Mayzner, Mendys, Rusiecki, Szyszkowski; czytamy również nazwiska znakomitych działaczy i specjalistów w różnych dziedzinach pedagogiki i jej nauk pomocniczych jak: Baliński, Dutkiewicz, Dybowski, Frostig, Golias, Grzegorzewska, Hertz, Jaworska, Kopacz, Korniłowicz, Krachelska, Krzywiec, Łoziński, Oderfeldówna, Radlińska, Rotherowa, Sośnicki, Strońska, Ulrych, Ziemnowicz.

Tom pierwszy p. t. „Wychowanie“, zawierać będzie nauki pomocnicze (Fizjologja, psychologja i socjologja pedagogiczna), historję wychowania i zarys współczesnych prądów pedagogicznych, oraz pedagogikę ogólną i szczegółową. Tom drugi p. t. „Nauczanie“, obejmuje dydaktykę ogólną, oraz metodykę poszczególnych przedmiotów na wszystkich stopniach. Tom trzeci p. t. „Szkoła“, omówi wszystkie zagadnienia, odnoszce się do praktyki wychowawczej w ramach szkoły i organizacyj pozaszkolnych i zawierać będzie również monografje szkolnictwa w różnych krajach. Dzieło będzie obficie ilustrowane.

Plan „Encyklopedji“ budzi nadzieję, że stanie się ona, według zapowiedzi redakcji, „wyrazem głównego nurtu w światowym prądzie pedagogicznym, ujętego ze stanowiska polskiej rzeczywistości państwowej i społecznej“, a równocześnie „możliwie doskonałem i pożytecznem narzędziem do zgłębienia wiedzy fachowej i do usprawnienia pracy szkolnej“. — Niska cena (4 zł. miesięcznie) czyni to wydawnictwo dostępnem dla każdego nauczyciela.

TREŚĆ NUMERU

ARTYKUŁY:

Z PIŚMIENNICTWA:

a) Książki:

b) Czasopisma:

Rękopisy do druku, książki, broszury do sprawozdań należy nadsyłać pod adresem Redakcji.

Cena pojedyńczego numeru . .	**3**	**zł.**
Prenumerata roczna	**10**	**„**
„ półroczna	**5**	**„**


DRUKARNIA
WZOROWA